

# Ro og orden i ungdomsskolen – fra ord til handling!

*Følgeseddelsystemet som tiltak mot uro og  
regelbrudd i en ungdomsskole*

Halvor Holm



Masteroppgave i utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

3. mai 2011

# Ro og orden i ungdomsskolen - fra ord til handling!

*Følgeseddelsystemet som tiltak mot  
uro og regelbrudd i en ungdomsskole*

av

Halvor Holm

3.mai 2011

## Sammendrag

Forebygging og håndtering av problematferd i skolen er en sentral og utfordrende oppgave for ledelsen. Flere undersøkelser viser at uro er et stort problem på mange skoler i Norge. Mange skoler er opptatt av å gi elevene arbeidsro, forstyrrelser og uro i undervisningen stjeler tid og konsentrasjon fra læring.

Masteroppgaven dreier seg om et prosjekt der rektor har planlagt, tilrettelagt og igangsatt et utviklingsarbeid knyttet til klasseledelse, med formål å skape ro og orden i arbeidssituasjonen til elevene. Det ble utviklet et system med bruk av følgesedler, som jeg fikk være med på å gjennomføre ved en ungdomsskole i Oslo. Følgeseddelsystemet dreier seg om at alle lærerne og ledelsen går sammen om å gjennomføre en systematisk, lik og konsekvent håndtering av uro og regelbrudd på skolen. Målet med undersøkelsen var å finne svar på om følgeseddelsystemet kunne føre til mer ro og orden i klassene på skolen. Det overordnede målet med prosjektet var å forbedre læringsmiljøet for å oppnå bedre skoleprestasjoner.

**Problemstilling:** *Kan et system for registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd innvirke på uro og regelbrudd på ungdomsskolen?*

Undersøkelsen gikk ut på å finne ut om det ble mer arbeidsro i klassene etter at systemet ble tatt i bruk. Teorien som oppgaven er basert på er hentet fra forskning om problematferd som har relevans for problemstillingen; problematferd i skolen, sosial kompetanse og klasseledelse. Tiltak mot problematferd er drøftet i lys av systemperspektivet med særlig vekt på Bronfenbrenners økologiske systemmodell.

**Metode.** For å kunne svare på problemstillingen har jeg valgt å benytte både kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative delen er kjennetegnet av pretest-posttest-design med *en* gruppe. Utvalget i undersøkelsen består av *en* gruppe elever, som fungerer som sin egen kontrollgruppe, og resultatene på post-testen sammenlignes med resultatene på pre-testen. Elevene startet med følgeseddelsystemet, som et nytt tiltak for å redusere uro og regelbrudd i klassene, og alle følgesedler elevene fikk, ble registrert i et datasystem. Alle registrerte følgesedler i en måned ved oppstart av prosjektet ble talt opp og tilsvarende etter ett års bruk, for å måle differensen mellom antallene.

Ved å kombinere kvantitative og kvalitative metoder, har jeg fått et mer helhetlig og utfyllende materiale å arbeide med. I den kvalitative delen har jeg benyttet intervju som metode og har intervjuet lærer, elever, foreldre og rektor. Resultatene fra disse har gitt

utfyllende innsikt til det kvantitative materialet. Ved å bruke begge metoder kunne jeg inkludere mange elever og lærere i prosjektet, og samtidig få utdypende informasjon fra noen få av dem.

**Resultater.** Resultatene fra undersøkelsen viser at elevene fikk langt færre følgesedler etter ett års bruk med systemet enn ved oppstarten. Med 96 registrerte følgesedler i løpet av en måned ved oppstart av systemet og med 43 i samme måned året etter, er dette en reduksjon på 55 %. Resultatene viser at guttene reduserte antall følgesedler mer enn jentene, 59 % mot 44 %. Men guttene hadde tre ganger så mange følgesedler som jentene ved starten av prosjektet, som indikerer at guttene forstyrret undervisningen betraktelig mer enn jentene. Dette samsvarer med annen forskning som konstaterer at problematferd forekommer hyppigere blant gutter enn blant jenter i skolen (Nordahl m.fl. 2009). Resultatene viser størst reduksjon av følgesedler i klassen med størst uro, som peker på at de mest urolige elevene reduserte uro og regelbrudd mest etter at følgeseddelsystemet ble tatt i bruk.

I intervjuene fortalte både elever og lærere at det var blitt mer arbeidsro og bedre atmosfære i klassen. Sju av åtte elever sa at klassemiljøet var blitt bedre fordi det var blitt hyggeligere i klassen, elevene fulgte bedre med i timen, og den som bråkte tidligere, bråkte ikke så mye lenger. Lærerne mente at de brukte mindre tid på elevene som forstyrret undervisningen enn tidligere, og at de brukte mer tid på det faglige arbeidet sammen med elever med uønsket atferd i stedet for å håndtere atferden.

Totalt sett tyder resultatene på at både elever, lærere og foreldre har opplevd at det ble mer arbeidsro og bedre klassemiljø etter at systemet ble tatt i bruk. Jeg kan ikke konkludere med at framgangen utelukkende skyldes bruk av følgeseddelsystemet. Selv om dette systemet var den eneste nye påvirkningen som ble igangsatt i prosjektperioden, så var det flere variabler det var vanskelig å holde under kontroll, som bruk av andre systemer i tillegg, konsekvent bruk av systemet, tolking av klassereglene, osv. Resultatene gir imidlertid holdepunkter for å anta at følgeseddelsystemet er en sterk medvirkende årsak til forbedring av ro og orden, ett år etter at systemet ble tatt i bruk.

## Forord

Som skoleleder ved en skole som startet opp et prosjekt for ro og orden i undervisningen, ble valget av tema for en masteroppgave enkelt. Jeg ønsket å undersøke om det kunne dokumenteres en eventuell effekt av tiltaket som ble startet opp ved begynnelsen av et nytt skoleår. Å være en aktiv medarbeider i et prosjekt samtidig som jeg skulle studere prosjektet, gjorde dette til en svært spennende og utfordrende periode. Samtidig som jeg skulle bidra med faste oppgaver i prosjektet, måtte jeg også ha distanse til arbeidet som forsker.

Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt og krevende. Prosessen har gitt meg ny kunnskap, bedre innsikt, bedre forståelse og en mer reflektert innstilling til ledelse og arbeidet med ro og orden i skolen. Jeg hadde ikke forventet at oppgaven skulle være enkel å gjennomføre, men iblant føltes arbeidet litt vel krevende, og samtidig med full jobb, har dette vært det jeg vil kalle en utfordrende periode.

Jeg ønsker å takke rektor ved skolen hvor jeg har gjort undersøkelsen. Uten hans støtte til dette studiet, hadde det vært umulig for meg å gjennomføre masteroppgaven. Takk til lærere, elever og foreldre som besvarte mine spørsmål og en stor takk til min kone Anja Lohne Holm som har gjort en ekstra innsats med både bleieskift og språkvask.

Hjertelig takk til min veileder ved ILS, Eli Ottesen, for svært nyttig og grundig veiledning! Takk for svært konstruktive og gode innspill som har vært avgjørende for fremdriften av oppgaven!

Oslo, mai 2011

Halvor Holm

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Følgeseddelssystemet .....</b>	<b>5</b>
2.1 Oppstart av systemet.....	8
<b>3. Perspektiver på problematferd.....</b>	<b>10</b>
3.1 Problematferd i skolen .....	10
3.1.1 Omfang av problematferd .....	13
3.1.2 Typer problematferd .....	14
3.2 Tilnærming til problematferd i skolen .....	16
3.2.1 Skolebaserte tiltaksmodeller .....	17
3.2.2 Virkning av skolebaserte tiltak.....	19
3.3 Sosial kompetanse .....	20
3.3.1 Utvikling av sosiale ferdigheter .....	22
<b>4.0 Problematferd i et systemperspektiv.....</b>	<b>24</b>
4.1 Problematferd i et miljøperspektiv.....	24
4.2 Systemarbeid for å bedre læringsmiljøet.....	25
4.3 Bronfenbrenners økologiske systemmodell .....	28
4.4 Klasseledelse .....	32
4.4.1 Betydningen av regler og konsekvenser .....	34
4.5 Oppsummering av teorien forankret til prosjektet.....	36
<b>5. Metode.....</b>	<b>39</b>
5.1 Forskningsdesign.....	39
5.2 Målgruppen og utvalget i undersøkelsen. ....	41
5.2.1 Kvantitativt utvalg.....	41
5.2.2 Kvalitativt utvalg.....	42
5.3 Gjennomføring av den kvantitative undersøkelsen .....	43
5.4 Gjennomføring av den kvalitative undersøkelsen.....	45

<b>5.5</b>	<b>Kombinasjon av kvantitative og kvalitative data.....</b>	<b>47</b>
<b>5.6</b>	<b>Validitet.....</b>	<b>48</b>
5.6.1	<i>Begrepsvaliditet .....</i>	48
5.6.2	<i>Intern validitet.....</i>	49
5.6.3	<i>Ytre validitet.....</i>	49
<b>5.7</b>	<b>Reliabilitet .....</b>	<b>51</b>
<b>5.8</b>	<b>Etiske aspekter.....</b>	<b>52</b>
<b>6.</b>	<b>Resultatet av undersøkelsen.....</b>	<b>54</b>
<b>6.1</b>	<b>Resultater etter bruk av følgeseddelsystemet .....</b>	<b>54</b>
6.1.1	<i>Drøfting... ..</i>	56
<b>6.2</b>	<b>Brukernes erfaringer og meninger om følgeseddelsystemet .....</b>	<b>60</b>
6.2.1	<i>Følgeseddelsystemet i skolehverdagen .....</i>	60
6.2.2	<i>Konsekvent og samstemt bruk.....</i>	63
6.2.3	<i>Arbeidsro og klassemiljø.....</i>	65
6.2.4	<i>Systemet i fremtiden .....</i>	68
<b>7.</b>	<b>Oppsummerende drøfting i økologisk systemperspektiv.....</b>	<b>71</b>
<b>7.1</b>	<b>Resultatene i lys av Bronfenbrenners systemteori .....</b>	<b>71</b>
<b>7.2</b>	<b>Bruk av følgeseddelsystemet for samlet elevgruppe .....</b>	<b>72</b>
7.2.1	<i>Bruk av følgeseddelsystemet for gutter og jenter.....</i>	73
<b>7.3</b>	<b>Brukernes erfaringer med følgeseddelsystemet .....</b>	<b>74</b>
7.3.1	<i>Om bruken av følgeseddelsystemet .....</i>	74
7.3.2	<i>Arbeidsro og klassemiljø.....</i>	75
<b>7.4</b>	<b>Avsluttende oppsummering.....</b>	<b>76</b>

# 1. Innledning

Fokuseringen på barn og ungdoms problematferd har vært økende i de siste årene. Kan dette indikere at samfunnet har fått flere problemer med barn og ungdom enn tidligere eller er dette et tegn på at det har blitt vanskeligere å være barn og ungdom i samfunnet i dag? Kan det være at problemene er like omfattende som tidligere men mer synlige eller mer utfordrende å håndtere? Uansett årsaksforklaringer rapporteres det fra skolen om mye uro og bråk i undervisningstimene. I PISA-undersøkelsen (2003) rapporterer fire av ti norske elever om at det er bråk og uro i timene, at elevene ikke hører etter hva læreren sier, at elevene ikke klarer å arbeide godt og at elevene ikke begynner å arbeide før lenge etter at timen har begynt. (Kjernsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004).

I opplæringsloven (§ 9a-3 første ledd) står det at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet 1998). I veiledningen til loven står det at *”det er en klar målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd og at skolen må arbeide aktivt mot dette målet”* (Utdanningsdirektoratet 2006, s. 11). Videre understrekes det at alle ansatte på skolen, plikter å sørge for at ingen elever blir utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, vold eller lignende, og de må gripe inn eller snarest undersøke saken og varsle skolens ledelse. I tillegg *”må skolen sette seg konkrete mål for det psykososiale miljøet, og arbeide systematisk og planmessig for og nå dem”* (ibid s. 11). Med det psykososiale miljøet presiseres det at dette også betyr elevenes opplevelse av læringssituasjonen (ibid).

Når læringsmiljøet blir forstyrret av uro og regelbrudd, er dette en medvirkende årsak til at elever får redusert utbytte av undervisningen. Uro og forstyrrelser reduserer elevenes muligheter for konsentrasjon og å yte gode faglige prestasjoner. Forstyrrelser og regelbrudd er en viktig oppgave å håndtere for både lærere og skoleledelse. I denne oppgaven rettes oppmerksomheten mot den utfordringen som klasseledere har i klasserommet hver dag med å håndtere problematferd i undervisningen.

I St.meld. nr. 31, (2007 -2008) hevder kunnskapsdepartementet at gode faglige resultater avhenger av ro og orden i klasserommet, og at *”konsekvent grensesetting er en nøkkel for å skape et godt læringsmiljø preget av ro, orden og respekt”* (St.meld. nr. 31, 2007-08, s. 26).



Det er av betydning at læreren fremstår som en tydelig leder med autoritet og ”*tør å sette krav til elevenes oppførsel*” (ibid s. 26).

Temaet for oppgaven er problematferd i ungdomsskolen, og hvordan skolen på en konsekvent og samstemt måte kan håndtere bråk og uro i undervisningen. Et viktig ledd i arbeidet med klasseledelse, er å skape et godt læringsmiljø for elevene, og ro og orden i klasserommet er en sentral del av dette arbeidet. I *Kunnskapsløftet* (2006) er det lagt stor vekt på å utvikle gode læringsmiljøer, og der står det at alle elever har rett til opplæring i ryddige og rolige former og til et godt og inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet 2010, LK06). I oppgaven undersøker jeg hvordan et felles system for håndtering av uro og regelbrudd, kalt følgeseddelsystemet, kan innvirke på arbeidssituasjonen og klassemiljøet til elevene. Med et godt klassemiljø i denne oppgaven mener jeg et miljø som er preget av ro og orden, som er forutsetninger for å skape gode læringsbetingelser. Følgeseddelsystemet ble innført på en ungdomsskole, samtidig som jeg ble tilsatt som assisterende rektor ved samme skole. Mitt hovedansvar ble å håndtere uro og regelbrudd på skolen og å bidra til å sette i gang og gjennomføre følgeseddelsystemet, som setter krav til elevenes oppførsel.

I elevundersøkelsen fra 2010, som er en obligatorisk og nasjonal undersøkelse for alle elever i 7. klasse, 10 klasse og vg1, svarte 28,6 prosent av elevene at de alltid, svært ofte eller ofte blir forstyrret av andre elever som lager bråk og uro (Udir 2010 a). Utdanningsdirektoratet som administrerer undersøkelsen, anbefaler at ro og orden må ha høy prioritet i skolen og presiserer at skoleledelsen må være aktiv i dette arbeidet (ibid). Når skolehverdagen blir forstyrret av uro og regelbrudd, er dette en medvirkende årsak til at elever får redusert utbytte av undervisningen. Både opplæringsloven, departementet og direktoratet legger vekt på at skolen skal satse på ro og orden, og hevder at dette er en viktig oppgave for både lærere og skoleledelse. Utdanningsdirektoratet (2009) hevder at på skoler hvor det er struktur på undervisningen, ro og lite atferdsproblemer, har elevene bedre læringsutbytte.

Følgeseddelsystemet er et enkelt og lite resurskrevende tiltak til sammenligning med andre store og omfattende program, som er utviklet for å bedre læringsmiljøet på skolene; ”PALS” (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) er en bearbeidet og tilpasset versjon fra et amerikansk program, i regi av Atferdssenteret. Programmet er utviklet for å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på grunnskolens 1.-7. trinn. ”Connect” har satsningsområdene mobbing, konsentrasjon og disiplin og er utviklet i

regi av Senter for Atferdsforskning. Programmet er rettet mot læringsmiljøet på alle trinn i grunnskolen. "Zero" er et nulltoleranseprogram mot mobbing og andre atferdsproblemer på alle trinn i grunnskolen, og er også utviklet ved Senter for Atferdsforskning. Programmet har en prosjektperiode på 14 måneder, og det arbeides med lærerteam rundt de enkelte klasser. "LP-modellen" (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) har som mål å gi lærerne kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og problematferd på alle trinn i grunnskolen. Modellen er en analysemetode som gir lærerne økt forståelse for elevers atferds- og læringsproblemer, og er utviklet av Thomas Nordahl i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Direktoratet har igangsatt et femårig satsningsprosjekt, for å bedre læringsmiljøet i skolen, "*Bedre læringsmiljø 2009 -2014*", og tilbyr veiledere og praktisk verktøy som hjelper skolene i arbeidet med å fremme et bedre læringsmiljø (Udir 2009, Udir 2010 b).

Prosjektskolen hadde store utfordringer vedrørende problematferd, skoleprestasjoner, arbeidsmiljø og trivsel. Ifølge Elevundersøkelsen fra 2007 i 10.klasse, svarte 54.7 % av elevene i prosjektskolen at de ble forstyrret av at andre elever lagde uro og bråk i arbeidsøktene (se vedlegg 1, fig.1) (Udir 2010b). Følgeseddelsystemet ble igangsatt med formål å gi lærerne et redskap som hjelp til å skape ro og orden i undervisningssituasjonen, som ledd i arbeidet med klasseledelse. Jeg ønsket å undersøke om dette systemet innvirket på uro og regelbrudd i undervisningen.

**Oppgavens problemstilling er følgende:** *Kan et system for registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd innvirke på uro og regelbrudd på ungdomsskolen?*

Oppgaven består av i alt syv kapitler i tillegg til forord, sammendrag og vedleggene. Kapittel en er en introduksjon til undersøkelsen og en bakgrunn for innføring av følgeseddelsystemet. I kapittel to følger en beskrivelse av målet og idégrunnlaget til følgeseddelsystemet, innføringen og den praktiske gjennomføringen av systemet. Kapitlene tre og fire består av teorigrunnlaget for oppgaven, som omhandler perspektiver på problematferd og systemarbeid. Teorien blir knyttet til analysen av resultatene. Jeg har i hovedsak valgt å benytte meg av norske forfattere som har forsket på problematferd i norske skoler.

Kapittel fem starter med en beskrivelse av forskningsspørsmålene, og deretter beskrives og begrunnes forskningsdesignet og metodene som er valgt i undersøkelsen. Det er benyttet en multimetode, og i den kvantitative tilnærmingen, er alle registrerte følgesedler for ett klassetrinn talt opp, systematisert og analysert ved oppstart og etter ett år. I den kvalitative

delen er et utvalg av elever, lærere og foreldre intervjuet, i tillegg til rektor. I dette kapitlet behandles også krav til validitet og reliabilitet i tillegg til etiske dilemmaer i undersøkelsen.

Kapittel seks omhandler presentasjon og drøfting av resultatene av undersøkelsen.

Resultatene fra intervjuene presenteres og drøftes samlet som gruppe i lys av teori. I kapittel syv blir resultatene oppsummert og analysert i lys av Bronfenbrennes økologiske systemteori, som beskriver menneskenes forhold til omgivelsene. I det siste avsnittet i dette kapitlet, avsluttes oppgaven med noen korte oppsummeringer av de viktigste resultatene, noen kritiske synspunkter til følgeseddelsystemet og forslag til videre forskning.

## 2. Følgeseddelsystemet

Undersøkelsen min ble foretatt på en skole der det var spesielt store utfordringer. Skolen hadde dårlige eksamensresultater og lav trivsel blant elever og lærere. De siste elevundersøkelsene viste at det var mye uro og bråk i undervisningstimene, og at skolen hadde et dårlig rykte. Rektor ønsket å gi lærerne et redskap som kunne brukes til å håndheve klassereglene, for å skape mer ro og orden i arbeidssituasjonen til elevene, slik at det faglige utbytte kunne styrkes. Følgeseddelsystemet ble utviklet på en annen skole, der det også var problemer med klasseledelse og ro og orden i noen klasser. Sammen med en gruppe lærere utviklet rektor følgeseddelsystemet og regler for hvordan systemet skulle brukes.

Systemet med følgesedler går i hovedsak ut på at lærere og ledelsen går sammen om å gjennomføre en systematisk, lik og konsekvent håndtering av uro og regelbrudd på skolen.

Rektor<sup>1</sup> uttalte (vedlegg 3):

*”Systemet baserer seg på at det er et sett med regler for oppførsel i klasserommet. De er ikke kompliserte eller spesielle. De dreier seg kort og godt om folkeskikk, men de er nedfelt skriftlig. Så er det også tydeliggjort for elevene skriftlig hva konsekvensene er når de bryter en regel”.*

Konsekvensene ved regelbrudd i klasserommet er at læreren skal gi elevene en advarsel. Hvis elevene fortsetter med nye regelbrudd, får de en følgeseddel som skal leveres til ledelsen (vedlegg 2). Der skal ledelsen samtale med elevene om følgeseddelen. Elevene blir spurt om de vil gå tilbake til klasserommet for å få et nytt forsøk, eller om de har behov for hjelp til å forholde seg til reglene. Elevene blir deretter sendt tilbake til klassen hvis de svarer nei på spørsmålet om hjelp, eller de får videre oppfølging hvis de trenger hjelp. Systemet legger vekt på at elevene skal få mulighet til å gjøre opp for seg, være tilgitt og så få en ny sjanse. Hvis elevene fortsetter med regelbrudd samme dag, blir de sendt til ledelsen på nytt. Da skal ledelsen ringe hjem og fortelle foresatte at deres sønn/datter var sendt til ledelsen to ganger samme dag på grunn av uønsket atferd i klassen. De foresatte får en mulighet der og da til å snakke med eleven. Hvis elevene får tre følgesedler på en dag, blir de utvist for resten av dagen, og hvis de får fem følgesedler i løpet av en uke, innkalles foreldrene til møte på skolen (Se figur 1).

---

<sup>1</sup> I undersøkelsen har jeg intervjuet rektor om bakgrunn, innhold og målsetting for følgeseddelsystemet. Resultatet fra dette intervjuet er benyttet både i dette kapitlet og i analysen av resultatene fra undersøkelsen.

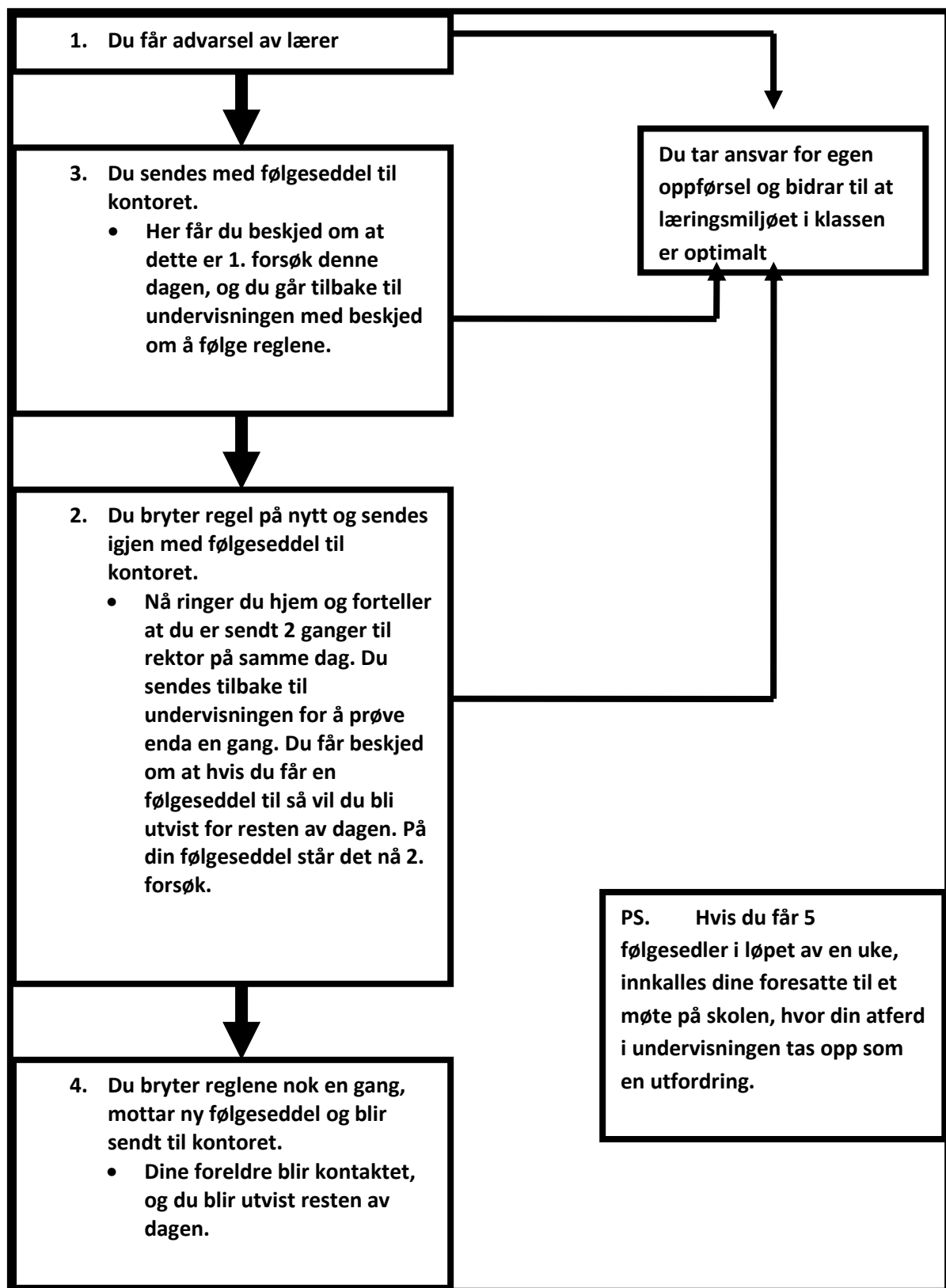
Rektor forklarte at følgeseddelsystemet vektla å fokusere på den uønskede atferden til eleven og ikke på eleven som person. Systemet er til for å hjelpe elevene til å overholde regler for å skape et godt klassemiljø. Rektor uttalte følgende:

*”Det er en viktig markering at jeg ikke er ute etter å ta deg. Jeg er ikke sint på deg som person fordi du har brutt en regel, men heller hva jeg kan gjøre for deg så du kan klare deg. Systemet er veldig rituelt, forutsigbart og blir gjenkjent etter noen ganger. Når elevene blir bortvist for resten av dagen, blir det presisert at du er velkommen på skolen neste dag, og da håper vi at det går bra, og at du har blanke ark og en helt ny sjanse.”*

Bruk av følgesedlene er forankret i en systemteori og om hvordan systemarbeid fungerer i klasser. Hensikten med systemarbeid i klasser er å gjøre læringsmiljøet i klassene så godt som mulig (Overland og Nordahl 2001). Følgeseddelsystemet fokuserer på felles regler og konsekvente og forutsigbare reaksjoner for uro og regelbrudd, som et felles system for hele klassen. Rektor påpekte videre at når en gruppe skal fungere sammen i et system, som i en skoleklasse, er det naturlig at det oppstår interessekonflikter mellom enkeltindividets behov og fellesskapet. Følgeseddelsystemet forsøker å gå opp grenselinjene ved å iverksette tydelige rutiner og regler om når man må sette egne behov til side, og om når man må utøve selvkontroll i respekt for fellesskapet. Systemet forsøker å være tydelig på hva som er reglene, hva som er konsekvensene, og at målet er å skape arbeidsro for å bedre læringsmiljøet. Rektor uttalte følgende:

*”Vi forsøker med følgeseddelsystemet å gå opp denne grenselinjen, slik at elevene lærer seg og skjønner at fellesskapet er viktig, og at man finner en balansegang hvor man utvikler seg individuelt, samtidig som man ikke ødelegger for fellesskapet.”*

I systemperspektivet blir elevene betraktet som en del av et helhetlig klassesystem, og så lenge elevene er i klassen, må lærere og elever forholde seg til helheten og følge klassereglene, som er like for alle. Klare fellesregler og konsekvent regelhåndhevelse for alle elevene på skolen, er sentrale elementer i følgeseddelsystemet. Slike skoleomfattende og klassesentrerte tiltak har vist seg å være virkningsfulle, både når det gjelder forebygging og reduksjon av mindre alvorlige atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit 2009).



Figur 1: Regler og innhold i følgeseddelssystemet

## 2.1 Oppstart av systemet

Følgeseddelsystemet ble igangsatt rett etter skolestart høsten 2008. Lærerne ble introdusert for systemet første planleggingsdag etter sommerferien, og systemet ble innført umiddelbart etter at elevene var blitt orientert og godt kjent med systemet. Lærerne fikk klassereglene skrevet på plakater, som var like for alle og som ble hengt opp godt synlig i alle rom.

Følgende regler ble presentert:

1. Du møter presis til timen.
2. Du reiser deg og hilser ved starten av timer på "ny" lærer.
3. Du har ikke på lue, caps, eller annet yttertøy i timen.
4. Du spiser ikke mat, godterier eller tyggegummi i timen.
5. Du har egen vannflaske hvis du trenger å drikke vann i timen. Vannflasken skal ikke fylles i timen.
6. Du retter deg etter lærerens beskjeder.
7. Du banner ikke eller bruker stygge ord.
8. Du bruker aldri vold eller trusler mot andre på skolen.

Lærerne var kjent med reglene fra tidligere og mente de var både hensiktsmessige og enkle å forholde seg til. Vi brukte god tid på å informere om systemet for personalet den første dagen, og fulgte opp med videre informasjon i dagene som fulgte. Lærerne ble innformert om at målet med systemet var at elevene skulle oppleve systemet som strengt og lærerne som greie. Dette ble godt mottatt, og lærerne var spesielt fornøyde med at ledelsen skulle være mer aktive med å forebygge for bråk og uro i klasserommet.

På elevenes 2. og 3. skoledag etter sommerferien, gikk rektor og jeg rundt til alle klassene og informerte elevene om systemet, samtidig som kontaktlærerne var til stede. På denne måten fikk elevene og lærerne lik informasjon. Vi mente at det var viktig å synliggjøre for elevene at læreren var forpliktet til å bruke systemet, og at dette ikke var noe den enkelte lærer selv kunne bestemme. Jeg informerte lærere og elever samtidig, muntlig og skriftlig, om at jeg skulle undersøke om systemet ville føre til mer arbeidsro i klassene. De fikk informasjon om hva undersøkelsen i masteroppgaven dreide seg om, og de impliserte lærerne ble spurt om samtykke til å delta. Foreldrene ble informert på flere foreldremøter og i brev hjem med elevene, både om systemet og undersøkelsen.

Det var viktig at alle lærerne begynte å bruke systemet, men vi var usikre på om flere ville unngå å bruke det. Denne skolen har hatt mange rektorer i de siste 10 årene, og personalet hadde gjentatte ganger forholdt seg til ledere som kom med nye systemer og nye visjoner.

Lærerne var skeptiske til nye endringer og sannsynligvis lei av systemer som ikke ble fulgt opp over tid. De var også blitt vant med å måtte klare seg selv, og i tillegg skulle alle regelbrudd registreres i følgeseddelsystemet. Ved å synliggjøre alle regelbrudd, ville noen lærere føle at de måtte erkjenne at de ikke alltid har full kontroll i klasserommet. En lærer som var begeistret for systemet, uttrykte følgende: "Jeg bryr meg ikke om at jeg taper ansikt ved å bruke dette systemet. Nå får vi endelig hjelp!" Dette bekreftet ledelsens bekymring om at noen lærere ville mene at de som bruker systemet, er de som ikke klarer å holde ro og orden selv. Med et slikt underliggende syn på systemet ville det være negativt for enkelte lærere å bruke det. Noen lærere ville antagelig helst klare seg selv og ønsket derfor ingen hjelp. De ville ikke gjøre seg "avhengige" av ledelsen, og følte yrkesstolthet i forhold til å mestre utfordringene i egen klasse.

De fleste lærerne tok i bruk systemet med en gang, men det var noen få som unnlot å bruke det. I midten av september ble statistikken over antall følgesedler fra hver klasse gjennomgått. Det ble orientert om at klassene som hadde mange følgesedler skulle få ekstra hjelp i undervisningssituasjonen. Dette kunne være hyppigere besøk fra ledelsen, foreldresamtaler og i noen tilfeller en assistent eller ekstra lærer inn i klassen. Disse tilbudene gjaldt bare til de klasser der det var skrevet ut mange følgesedler. Etter denne gjennomgangen var det svært få, om noen i det hele tatt, som ikke brukte systemet.



### **3. Perspektiver på problematferd**

Dette kapitlet inneholder ulike perspektiver på problematferd som har relevans for prosjektet. Følgeseddelsystemet som undersøkes er et sammensatt system som berører flere teoretiske perspektiver; problematferd, sosial kompetanse, systemteori i lys av miljøperspektivet og i tillegg klasseledelse med regler og konsekvent regelhåndhevelse.

Barns oppvekstmuligheter er blitt vesentlig forbedret sett i et historisk perspektiv. Utdannings- og fritidsmuligheter er forbedret, økonomien og studie- og yrkesvalgmuligheter er forbedret. Imidlertid har oppmerksomheten på barn- og ungdoms problematferd vært økende i de siste årene. Samtidig kan det sies at i takt med denne samfunnsutviklingen, som stiller langt flere valgmuligheter til rådighet, øker også forventninger og kravene til det enkelte individ. For å vurdere hva problematferd innebærer, må man se på både samfunnsstrukturen, og samtidig rette fokuset mot barnet og deres utvikling.

Problematferd beskrives på mange ulike måter og med bruk av forskjellige begreper og uttrykksmåter. Det brukes begreper som problematferd, atferdsproblemer, psykososiale vansker, utagerende eller innagerende atferd, engstelige barn, hyperaktive og barn og unge med sosiale og emosjonelle problemer. Uansett hvilke begreper som benyttes, dreier dette seg om barn og unge som har store vansker med å finne seg til rette i skole og samfunn (Nordahl 2005). I denne oppgaven vil jeg i hovedsak bruke begrepet problematferd, men i noen sammenhenger også benytte begrepet atferdsproblemer, fordi noen av forfatterne i litteraturen som brukes referer til dette begrepet.

#### **3.1 Problematferd i skolen**

Kunnskap om sannsynligheten for at noen barn vil utvikle problematferd, er nødvendig for at det kan iverksettes forebyggende tiltak og behandlingsopplegg. Det er viktig å få kjennskap til forhold som forebygger eller reduserer negativ atferdsutvikling hos barn og unge, spesielt hos de risikoutsatte. Ved enkelte skoler, der miljøet er preget av negativ holdning til skolen, er det et større antall elever med lav skolemotivasjon og dårlige gjennomsnittskarakterer sammenlignet med andre skoler. Andre skolerelaterte forhold som er forbundet med problematferd hos elever er følgende:

- *Uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse*
- *Konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø*
- *Dårlige interpersonlige forhold mellom elever og lærere.*
- *En undervisningspraksis preget av lite variasjon, struktur, elevorientering og engasjement*
- *Manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole i forhold til forebygging og takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse.* (Nordahl m.fl. 2009, s. 94).

Alle ovennevnte forhold ved skoler sorterer under skoleledernes ansvar. I St.meld. nr. 30 (2003-04) står det at skolelederne i den senere tid har fått et tydelig ansvar for skolens kunnskapsmål og den pedagogiske virksomheten. Det hevdes videre at erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både i forhold til tilrettelegging og gjennomføring av arbeidet på skolen. Uenighet og inkonsekvent iverksetting av tiltak blant personalet, virker på elevenes trivsel og atferd og får betydning for skolemiljøet. Manglende engasjement, lederskap og støtte fra skolens ledelse innvirker negativt på lærernes håndtering av elever med problematferd i skolehverdagen (Sørli og Nordahl 1998). Min erfaring er at dette kan føre til at lærere blir frustrerte og mislykkes, som igjen kan fremkalle eller forsterke elevers problematferd (ibid).

Andre skolerelaterte forhold som henger sammen med hyppighet av utvikling av problematferd, er uklar og lite responsiv klasseledelse. Utydelig klasseledelse viser seg å ha negativ innflytelse på elevers atferd i klassen. Omfattende skulking og lav skolemotivasjon kan også føre til utvikling av problematferd. Elevene kommer inn i en ond sirkel, der skulking gir dårlige skoleprestasjoner, som fører til lavere skolemotivasjon og risiko for utvikling av problematferd (ibid).

Overland og Nordahl (2001) har forsøkt å gi en forklaring på hvorfor noen elever viser uønsket atferd i skolen. Dette er gjort ved bruk av multiple regresjonsanalyser, som er analyser som ble brukt for å finne fram til hvilke variabler som har signifikante forklaringsbidrag i forhold til uønsket atferd. Med utgangspunkt i elevenes egen vurdering av sin atferd på skolen, viste det seg at følgende forhold var av betydning for den uønskede atferden:

- *Elevenes opplevelse av engasjement fra lærerens og elevens side i undervisningen*
- *Elevenes innstilling til skolen*
- *Den enkelte elevs forhold til eller relasjon til sine medelever i klassen*
- *Den enkelte elevs opplevelse av støtte og verdsetting hos lærerne*
- *Tilpasning til skolens normer og regler (sosial ferdighet)*
- *Mors utdanningsnivå*
- *Kjønn (gutt)* (Overland og Nordahl 2001, s.13).

Elevenes opplevelse av lærerens engasjement og elevens eget syn på skolen og undervisning, er de variablene som forklarer mye av variasjonene til problematferd. Elevenes forhold til medelever og lærerne er også viktige bidrag til omfanget av problematferden. Totalt sett mener Overland og Nordahl (2001) at når elevene opplever undervisningen som lite engasjerende og har dårlige relasjoner til medelever og lærere, så vises det relativt mye problematferd. De skriver videre at det er vesentlig å påpeke at det er langt mer viktig hvordan elevene selv opplever undervisningen og skoletilbudet, enn hvordan lærerne mener at de selv underviser.

Overland og Nordahl (2001) hevder at det er de tilpasningsorienterte elevene som i sterkest grad verdsettes i skolen. Det vil også si at det er de utholdende, pålitelige, lydige, forutsigbare, samarbeidsvillige og tilpasningsdyktige elevene som er vurdert som positive av lærerne, både i forhold til skolefaglig og sosial kompetanse. Videre fant Overland og Nordahl (2001) ut ifølge lærerens vurderinger, at elever som defineres til å vise problematferd i skolen, også vurderes til å være klart mindre nøyaktige, utholdende, tilpasningsdyktige, samarbeidsvillige og pålitelige enn de andre elevene. De samme elevene ble samtidig vurdert til å være mer uavhengige, selvhevdende, kreative og oppriktige. Dette kan bety at skolen i sterk grad etterspør tilpasning, og at elever som ikke mestrer eller finner seg til rette i denne elevrollen, lett blir definert som atferdsproblematiske.

Overland og Nordahl (2001) skriver at de nasjonale læreplaner vektlegger en elevrolle som skal stimuleres til å være aktiv, kritisk, kreativ, oppriktig, deltakende og undersøkende (L 97, KUF). Ifølge *Kunnskapsløftet* er ett av undervisningens mål å trene elevene til å utvikle både fantasi og skepsis og å utvikle kritiske evner (Udir. 2010, LK06). Men dette betyr ikke at lærerens krav og forventninger til tilpasning er uheldige i opplæringssituasjonen. Det er viktig at læreren er klassens leder, og at det stilles krav til elevene. Men læring forutsetter også deltagelse fra hver enkelt elev, som ikke bare skal tilpasse seg, men også utfolde seg

som selvstendige individer. Opplæringen er i dette perspektivet ikke noe som utføres av læreren alene. Ifølge Overland og Nordahls (2001) konklusjoner, har undervisningen og den pedagogiske praksis sammenheng med omfang av problematferd.

Overland og Nordahl (2001) påpeker at det ikke er tatt hensynt til nevrologiske, somatiske eller genetiske variabler, som også kunne identifisert et mønster for problematferd. Men de skriver at det er liten grunn til å tro at disse individuelle variablene ville gi et så sterkt forklaringsbidrag at de kontekstuelle variablene er uten betydning. Dette understreker et behov for varsomhet når det gjelder begrepsbruken angående de tradisjonelle begrepene, som atferdsvansker og sosiale og emosjonelle vansker, som ofte blir assosiert med den enkelte elev. Forskerne hevder videre at disse begrepene burde reserveres til elever der det med sikkerhet er påvist medisinske eller psykiske skader og vansker. Undersøkelsen viser også at individuelle årsaksforklaringer har vært for fremtredende og ofte enerådende i forhold til atferdsproblematikk i skolen. Det kan ut fra denne undersøkelsen hevdes at problematferd ikke kan forstås gjennom ensidig bruk av årsaksforklaringer, enten disse er knyttet til individet eller konteksten på skolen (ibid).

### **3.1.1 Omfang av problematferd**

Omfanget av problematferd er vanskelig å fastslå nøyaktig, og i tillegg legges det ulik forståelse i de forskjellige begrepene som benyttes. Samtidig er det vanskelig å vite hvordan problematferden skal måles og hvilke metoder som skal benyttes i undersøkelsene. Det er dessuten gjennomført få undersøkelser av atferdsproblemer i Norge, som forteller noe om omfanget. Men flere studier anslår imidlertid at i store deler av den vestlige verden, viser opp mot 30 prosent av alle barn og unge en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpasning i løpet av skolealderen. Dette er et høyt tall, men i de fleste tilfeller dreier det seg om små atferdsproblemer som er forbigående (Sørli 2000).

En studie utført av Munthe og Thuen (2009), blant 74 lærere fra 6 ungdomsskoler, peker på at 25 % av elevene eller mer vil vise problematferd når de begynner i 8.klasse på ungdomsskolen. Lærerne i undersøkelsen svarte på et spørreskjema i august 2005 om hvor mange elever de forventet ville ha problemer i sitt første år på ungdomsskolen. Lærerne vurderte skolefaglige problemer, problemer med gruppesamarbeid, problemer med å følge instruksjoner, arbeide selvstendig og vansker med å kommunisere. Nesten 70 % av lærerne rapporterte at de forventet at ca. 22 % av elevene vil ha moderate problemer angående ett

eller flere av ovennevnte områder og at 9,5 % vil ha alvorlige problemer. Undersøkelsen viser også at det er stor variasjon i svarene fra lærerne, fra de som forventet at svært få elever vil ha problemer i første klasse på ungdomsskolen, til andre som forventet at de fleste elevene ville få problemer på ett eller flere områder (Munthe og Thuen 2009).

En rekke forskere viser til undersøkelser fra 1990 årene og fremover, og konkluderer med at i Norge og Danmark sett under ett, er det mellom 7 og 12 prosent av alle elevene i alderen 10 – 17 år som viser en atferd som betegnes som atferdsproblem. Av disse er det bare omtrent to prosent som viser alvorlig grad av atferdsvansker (Nordahl m.fl. 2009, Ogden 2001, Skårbrevik 1996, Sørli og Nordahl 1998). Sørli (2000) hevder at det ikke finnes undersøkelser i Norge der graden av alvorlige atferdsproblem blant barn og unge er undersøkt i egne studier, men informasjon om dette kan hentes fra andre kilder, som f. eks statistisk sentralbyrå og registreringsdata fra politi og barnevern. Tilsvarende studier fra Storbritannia, USA og andre OECD-land viser til tall som er noe høyere enn fra skolestudiene i Norden (ibid).

I hvilken grad omfanget av problematferd er økende, er noe uklart og vanskelig å dokumentere. Undersøkelser som er foretatt i årene 1995 til 2003 angående omfang av problematferd peker i ulike retninger. Sørli (2000) hevder at de fleste undersøkelser og rapporter om problematferd fra skoler, viser et relativt konstant omfang over de siste 10 -15 årene i Norge og Norden. Pape og Falck (2003 i Nordahl m.fl. 2009) fant ingen eller bare små forandringer av omfanget i selvrapporter fra problematferd i skoler. Dette dreide seg om atferdsforstyrrelser som skulking, banning og slåssing.

### **3.1.2 Typer problematferd**

I en undersøkelse om problematferd i skolen, ba Overland og Nordahl (2001) elevene ta stilling til 27 forskjellige utsagn om hvor ofte de viste ulike typer atferd i skolen. De fant at det var nødvendig å ta i bruk et flerdimensjonalt problematferdsbegrep når man skal beskrive atferdsproblematikk i skolen. De kom fram til følgende atferdsdimensjoner:

- *Undervisnings- og læringshemmende atferd*
- *Sosiale isolasjon*
- *Utagerende atferd*
- *Klart normbrytende atferd (anti – sosial atferd)* (Overland og Nordahl 2001, s. 8)

### *Undervisnings og læringshemmende atferd*

De fleste atferdsutslag er av typen undervisnings- og læringshemmede atferd. Denne kategorien er en fellesbetegnelse for flere typer atferd, som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret av andre ting, å være urolig og bråkete i timene og å forstyrre andre elever i timene. Den mest hyppige atferden som blir kalt mentalt fravær, er å drømme seg bort i timen. Men også atferd i form av å forstyrre lærerne og andre elever, forekommer relativt ofte. Samlet svarte 30 til 60 prosent av elevene at de "av og til", "ofte" og "svært" ofte viser lærings og undervisningshemmede atferd. Forfatterne tolker denne atferden som spesifikk skolekontekstuell atferd, og at den ikke er spesielt alvorlig (ibid). Min erfaring er at når mange elever viser undervisnings- og læringshemmede atferd ofte, vil dette være et problem for lærerens planlagte undervisning og ikke minst for elevenes egen læring. Det er denne type atferd som prosjektet mitt i hovedsak retter seg mot.

### *Sosial isolasjon*

Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være deprimert og være alene i friminuttene. Dette er ikke atferd som forstyrrer undervisningen, men er en situasjon som ikke er tilfredsstillende for de elevene det gjelder. 10 til 30 prosent av elevene svarte at de "av og til", "ofte" og "svært ofte" opplever å føle seg ensomme, alene eller deprimerte i skoletiden (Overland og Nordahl 2001).

### *Utagerende atferd*

Utagerende atferd dreier seg om å bli fort sint på skolen, svare tilbake når læreren irettesetter elevene, krangle med andre elever, slåss på skolen og vise voldelige tendenser. 12 til 30 prosent av elevene i undersøkelsen svarte "av og til", "ofte" og "svært ofte" at de er i denne kategorien. Det er en tendens til at det er mest av denne atferden i 5. klasse, og at atferden er synkende i omfang med økende alder.

### *Norm- og regelbrytende atferd*

Norm- og regelbrytende atferd som også kalles for anti-sosial atferd, er den atferdstypen som det er klart minst av, ifølge resultatene i undersøkelsen. Dette er elever som med vilje ødelegger ting som tilhører skolen, truer eller plager medelever, stjeler ting som tilhører skolen eller medelever, har med kniv eller slagvåpen på skolen eller er påvirket av alkohol. Det er 1 til 2 prosent av elevene som svarer at de driver med denne typen atferd, som er et alvorlig problem for de skoler og elever som dette angår.

Mange elever viser mer enn en av ovennevnte atferdstyper, og det er flere elever som melder om problematferd enn det er lærere som melder om dette. Problematferd kan til en viss grad betraktes som et normalt fenomen, fordi det relativt sett er et stort antall elever som viser problematferd. Hva lærerne betrakter som problematferd, kan være avhengig av både hvilken type atferd som vises og hvor ofte problematferden forekommer. Forskerne hevder at atferdsproblemer i skolen har en sterk sammenheng til den enkelte skoles og lærers vurdering og toleransegrenser (Overland og Nordahl 2001).

### **3.2 Tilnærming til problematferd i skolen**

Det mangfold av problematferd som kommer til syne i skolehverdagen, kan ikke håndteres med enkle strategier eller metoder. Det kreves en rekke ulike pedagogiske og organisatoriske virkemidler og tiltak i skolen for å møte problematferd på en hensiktsmessig måte. Skolen som aktør i forbindelse med forebygging og reduksjon av problematferd har hatt liten betydning før ca. år 2000, fordi oppmerksomheten først og fremst var rettet mot den enkelte elev (Ogden 2001). I en undersøkelse fant Overland og Nordahl (2001) ut at individrettet spesialundervisning var det klart mest brukte tiltaket knyttet til atferdsproblematikk i skolen. Skolene ga spesialundervisning til om lag 40 prosent av elevene som viste problematferd, ifølge lærerne. Ogden (2001) hevder at ved å redusere problematferd til å være et individuelt spesialpedagogisk fenomen, løses kanskje konfliktene i undervisningssituasjonen på kort sikt, men elevens problemer blir nødvendigvis ikke løst. Problematferd blir heller ikke forebygget på denne måten, fordi det kan være forhold i skolen som gjør situasjonen vanskelig for elevene. En slik tilnærming kan faktisk tilsløre de reelle forholdene i skolen (ibid).

Forebygging av problematferd i skolen er en sentral og utfordrende oppgave for ledelsen, og nyere studier viser at tiltak med basis i skolen har vist lovende resultater (Sørli 1998). Ved forebygging kan man legge to perspektiver til grunn, det *nære* som dreier seg om elevenes utvikling på skolen både faglig og atferdsmessig og et *videre* perspektiv, der målsettingen er å forebygge store atferdsavvik som kriminalitet og rusmisbruk. De individrettede tiltakene fokuserer på å styrke enkeltelevens individuelle forutsetninger, elevens kompetanse og ferdigheter. De forebyggende tiltakene som omhandler hele skolen, kommer alle elevene til gode og påvirker læringsmiljøet i et langsiktig perspektiv. Et skolemiljø som har tilrettelagt for forebygging av problematferd er kjennetegnet av følgende:

- 1. Et forutsigbart miljø der voksne er enige om viktige verdier og holdninger, og der det gis konsekvente reaksjoner både på ønsket og uønsket atferd.*

2. *Et påvirkbart miljø gir elevene muligheter for medbestemmelse og i et slikt miljø blir deres interesser og meninger tatt på alvor.*
3. *Et emosjonelt bekræftende og intellektuelt stimulerende miljø gir barn og unge muligheter til å utfolde seg og til å oppleve mestring. Det bekræftende miljø er inkluderende, støttende og aksepterende, men byr også på utfordringer. (Ogden 2009, s.105.)*

Et miljø der elevene er godt kjent med skolens regler for atferd og der lærerne håndhever regelbrudd på en forutsigbar måte, gir klare rammer for akseptabel atferd og skaper den nødvendige trygghet som elevene trenger i skolesituasjonen. Forebygging av uro og problematferd i klassene, dreier seg om å skape et godt arbeidsmiljø som er preget av bekræftende og stimulerende klima, der elevene får tilstrekkelig arbeidsro til å konsentrere seg og til å oppleve mestring (Sørli 2000, Ogden 2009).

### **3.2.1 Skolebaserte tiltaksmodeller**

Skolebaserte tiltaksmodeller kan deles i tre hovedkategorier: 1) Elevsentrerte tiltak, 2) multisentrerte tiltak og 3) skoleomfattende og klassesentrerte tiltak (Sørli 2000).

*1.) Elevsentrerte tiltak.* De mest brukte og eldste tiltakene mot problematferd i skolen er individsentrerte tiltak, der endringsfokus rettes mot eleven. Det arbeides direkte mot eleven ved bruk av ulike metoder eller strategier, med formål å endre elevens atferd og mestring. Atferdskorrigerende strategi innebærer at lærere systematisk gir positiv respons på elevens prososiale og positive atferd, og at de på konsekvente, kjente og forutsigbare måter, reagerer på elevens problematferd. Disse strategiene kan benyttes på både individ, gruppe- og klassenivå, og forskning viser at de gjennomgående gir positiv effekt (Sørli 1998). En annen virksom strategi, er sosial ferdighetstrening som gir god effekt når den brukes i kombinasjon med atferdskorrigerende strategi, og når arbeidet utføres planmessig, variert og systematisk over minimum ett skoleår. En slik systematisk trening krever store ressurser av en skole og kan være belastende for lærere som får et slikt ansvar (Durlak m.fl. 2004 i Nordahl m.fl. 2009). Selv om skolen kan være en passende arena for systematisk trening i sosiale ferdigheter, advares det mot å legge for mange og store oppgaver på skolen utover skolens primæroppgaver. Faren er at skolen kan få oppgaver som den har små forutsetninger for å mestre (Ogden 2009).

*2.) Multisentrerte tiltak.* For elever som har høy risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, er multisentrerte tiltaksmodeller lovende. Forskning har vist at slike tiltak kan ha betydelig positiv effekt på alvorlig problematferd og tilkortkomming hos



høyrisikoelever, både på kort og lang sikt (Rutter m.fl. 1998 i Nordahl 2009). Felles for multisentrerte tiltaksmodeller, er at man inkorporerer flere strategier og tiltak for å påvirke positivt både elevene, deres familie og skoletilbudet samtidig. Tiltakene rettes som oftest både mot enkelteleven og mot skolen eller klassen, med vekt på atferdskorrigerende, sosial ferdighetstrening og tilpasset opplæring. Multisentrerte tilbud er høyterskeltilbud som er svært kostnadskrevende og som iverksettes mot de aller vanskeligste og mest risikoutsatte elevene. Slike tiltak krever tverrfaglig innsats og en samordning av ressurser fra flere etater (Sørli 2000, Nordahl m.fl. 2009).

*3.) Skoleomfattende og klassesentrerte tiltak.* Skolemiljø, klassemiljø og læringsbetingelser viser seg å ha stor betydning for elevenes atferd i skolen. I skoleomfattende og klassesentrerte tiltaksmodeller, retter man fokuset mot miljø og læringsbetingelser og igangsetter systematiske endringstiltak, som omfatter alle elever og lærere ved skolen. Det er i første rekke skolen som sosial organisasjon og klassen som sosial samhandlingsarena oppmerksomheten rettes mot. Det igangsettes både proaktive strategier og/eller strategier som har som formål å redusere problematferd. I klassesentrerte tiltak avgrenses intervensjonen til læringsbetingelsene og det sosiale samspillet i klasserommet, og omfatter alle elevene og lærerne som underviser i de aktuelle klassene (Nordahl m.fl. 2009). Ved å rette oppmerksomheten mot kontekstuelle forhold og læreres og elevers arbeidsmiljø i ordinære klasser, unngår man faren for stigmatisering og ekskludering av enkeltelever eller grupper av elever (Sørli 2000). Tiltak som fokuserer på hele skolen og klasser, er lovende både når det gjelder forebygging og reduksjon av problematferd. Slike tiltak gir positive resultater i forhold til både tilkortkomming i skolefag, skulking, mistriivsel og drop-outs (Sørli 2000). Dette siste er et svært aktuelt skolepolitisk tema for tiden, siden en stor andel av elever i videregående skole slutter på skolen før avlagt eksamen. Ogden (2009) hevder at en svakhet ved de fleste skoleomfattende tiltak, er at de ikke blir evaluert i ettertid, og at man derfor ikke får vite om svakhetene og hvilke forbedringsmuligheter som tiltaket har. Det forventes at skolen skal være selvevaluerende og selvfornyende. I tillegg må man ha realistiske forventninger til hva det er mulig for en skole å utrette, for å unngå unødig stress og belastninger på både elever og lærere.

Som nevnt i innledningen (kap.1) er det flere omfattende programmer som er i bruk i skolene for å bedre læringsmiljøet. Programmene "PALS", "Connect" og "Zero" er omfattende skole- og klassesentrerte programmer, som samtidig inkluderer elevsentrerte og

multisentrerte tiltak når dette er hensiktsmessig. "LP-modellen" bygger på forskning om hva som kjennetegner den gode klasselederen og lærings- og klassemiljøet. Modellen retter seg mot lærernes arbeid i klassene og er en skoleomfattende og klassesentrert modell (Nordahl m.fl. 2009). Følgeseddelsystemet i denne undersøkelsen er et enkelt skoleomfattende og klassesentrert tiltak.

### **3.2.2 Virkning av skolebaserte tiltak**

En metaanalyse over 249 eksperimenter og kvasieksperimenter av skolebaserte program for elever med aggressiv og uønsket atferd ble gjennomført i USA (Wilson and Lipsey 2007). Formålet til alle studiene var å undersøke hvilken effekt eksperimentene hadde på elevenes problematferd. Eksperimentene ble gjennomført med fire forskjellige program: 1.) Program som er gjennomført for hele klasser og for alle elevene i klassen, der ingen fikk individuell behandling. Disse programmene var ofte gjennomført i skoler med lav sosioøkonomisk status og i nabolag med stor kriminalitet. 2.) Program som er rettet mot utvalgte elever på grunn av problematferd. Tiltakene for disse elevene ble ofte gjennomført utenfor klassene, enten individuelt eller i grupper men også inne i klassene med spesielle opplegg. 3.) Program som er gjennomført for elever i spesialklasser eller i spesialskoler. Elevene var plassert i disse klasser og skoler permanent på grunn av problematferd eller store lærevansker. 4.) Program som omfatter multisentrerte tiltak.

Resultatene viser at alle programmene dokumenterte noe positiv effekt og viste til litt reduksjon av aggressiv og uønsket atferd. De mest effektive programmene imidlertid, var tiltakene som var gjennomført for alle elevene i hele klasser og for programmet som hadde målrettet tiltak for utvalgte elever. Bare resultatene fra disse programmene viste klare signifikante forbedringer av elevenes problematferd etter eksperimentperioden (Wilson and Lipsey 2007).

I en annen undersøkelse i USA ble effektiviteten av 53 skolebaserte programmer systematisk gjennomgått, for å undersøke virkningen av programmene. Disse hadde til formål å forhindre aggresjon og voldelig atferd blant barn og ungdom fra førskole til videregående skole. Opplegget ble gjennomført for alle klassene og alle elevene på skolene (National Center for Health Marketing, Hahn m.fl. 2007). Undersøkelsen viser at de fleste skolene i USA har program for å forebygge og forhindre vold og problematferd. Over 90 % av skolene fra barneskole til videregående, lærer alle elevene om hvordan de skal forhindre og håndtere

sinne, uønsket og antisosial atferd, vold og mobbing. Klasserommene var basene for skoleprogrammene på alle nivåer, hvor all opplæring foregikk. Resultatene fra undersøkelsen i de klassebaserte oppleggene hvor alle elever deltok, viste at det ble 15 % gjennomsnittlig reduksjon av generell voldelig atferd på alle nivåer. Positiv virkning ble funnet på alle klassetrinn, og størst reduksjon av problematferd ble funnet blant elever på highschool, der elevene reduserte voldelig atferd med 29 % (National Center for Health Marketing, Hahn m.fl. 2007).

I skolebaserte programmer er det fokusert på arbeid rettet mot hele skolen som organisasjon, for å håndtere problematferd. For å skape gode resultater kreves systematisk arbeid over tid, med god forankring i skolens ledelse. Det må arbeides systematisk med implementering av endringer for å forbedre læringsmiljøet og læringsresultater på hele skolen, og ledelsen må legge til rette for å skape rutiner som gjør at prosjekter blir etablert som vanlige arbeidsmåter. Skoleledelsen i samarbeid med lærerne må ha kapasitet til å gjennomføre organisatoriske prosesser, dersom det skal oppnås god effekt (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

### **3.3 Sosial kompetanse**

Utvikling av sosial kompetanse hos elever er en viktig del av skolens arbeid. Elevene trenger kompetanse i hvordan de skal omgås hverandre, følge regler, ta hensyn til medelever og oppføre seg slik at det skapes gode læringsbetingelser for alle elever i klassen. Rapporter om uro, bråk, konflikter og forstyrrelser for læring, viser at skolens arbeid med å skape et harmonisk, godt og trygt læringsmiljø har ikke bare vært vellykket de senere år (Damsgaard 2003). Skolen har alltid vært en sosialiseringsarena for barn og unge. Å ha fokus på sosial kompetanse er konstruktivt for både læreren som klasseleder, for klassen som helhet og for enkeltelever. Barn kan utvikle forskjellig sosial kompetanse på ulike arenaer. De kan vise akseptabel atferd hjemme og i nabolaget mens atferden på skolen kan være uakseptabel (Overland og Nordahl 2001). Prosjektet mitt har fokus på håndtering av klasseregler, for å skape gode arbeidsbetingelser for alle. Det fungerer samtidig er et ledd i utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

Begrepet sosial kompetanse er et omfattende begrep som har et ulikt innhold avhengig av hvilken alder dette angår. Begrepet beskriver hvordan barn og ungdom mestrer omgivelsenes forventninger og krav, og hvordan de tilfredsstiller sine sosiale behov (Evenshaug og Hallen 1992). Et eksempel på en definisjon av sosial kompetanse er følgende:

*”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.” (Ogden 2009, s. 207).*

Ovenstående definisjon vektlegger at sosial kompetanse er funksjonell i barns forsøk på å tilpasse seg omgivelsene og å mestre etablering av sosiale relasjoner. Sosial kompetanse er også viktig for barn og unges selvrespekt og følelsen av å være akseptert (Ogden 2009). Sosial kompetanse er et positivt begrep og dreier seg om hvordan barn og unge forholder seg til foreldre, lærere og jevnaldrenes forventninger, i tillegg til å dekke sine egne sosiale behov. Begrepet er knyttet til holdninger, kunnskaper og ferdigheter som anvendes i sosiale sammenhenger. Sosial kompetanse er også en ressurs for å mestre utfordringer og stress, og er en viktig medvirkende faktor for å motvirke utvikling av problematferd (Nordahl m.fl. 2009). Med sosialisering menes det å tilegne seg den kultur og væremåte som kreves for å kunne fungere i samfunnet. De mest sentrale oppvekstarenaer som påvirker barns utvikling, er familie, venner, barnehage, skole og nabolag (Evenshaug og Hallen 1992). Prosessen er livslang, og den dreier seg om at personen gradvis vokser seg inn i et fellesskap med andre på ulike arenaer. Om dette skriver Bø:

*”Med sosialisering tenker man på den vekstprosess som fører til at individet gradvis vokser seg inn i fellesskapet med andre og blir en del av dette. Prosessen skjer i et dynamisk samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene hvor sosial læring, imitasjon og identifikasjon inngår som sentrale elementer.” (Bø 2000, s. 25).*

Bø poengterer at sosialisering skjer i et dynamisk samspill med omgivelsene.

Ogden (2009, s. 201) hevder at sosial kompetanse i ungdomsalder handler om følgende:

*”å mestre overgangen fra ungdomstrinnet til den videregående skolen, om å lære ferdigheter som er nødvendig i høyere utdanning eller i arbeidslivet, engasjere seg i fritidsaktiviteter, utvikle nære vennskap til personer av begge kjønn og å utvikle sin egen identitet.*

Ovenstående utsagn presiserer at sosial kompetanse blant ungdom dreier seg om å skaffe seg og holde på venner, om å mestre skolen og prestere i arbeidslivet. I tillegg handler det om å utvikle sin egen identitet. For å lykkes med alt dette er det viktig å følge normer og regler i familie, skole og samfunn. Sosialt kompetente barn framstår som samarbeidsvillige, kommuniserer godt, og de unngår å være for dominerende. De fanger opp sosiale regler og svarer klart på andres sosiale initiativ. De kan løse problemer, ta beslutninger om å endre egen atferd ved å tilpasse seg, og de kan fortolke signaler fra omgivelsene. God sosial

kompetanse innebærer evnen til å kunne forandre atferd eller skifte strategier fra en situasjon til en annen (Nordahl 2004, Nordahl m.fl. 2009).

### **3.3.1 Utvikling av sosiale ferdigheter**

Opplevelsen av å være en del av et sosialt fellesskap, er avgjørende for menneskets utvikling og trivsel. Barn og unge utvikler grunnleggende sosial kompetanse i positive relasjoner med omsorgsfulle foreldre, som gjennom gode oppdragelsesmetoder og rollemodeller viser vei for aksepterte sosiale ferdigheter. Med voksende alder vil relasjoner til andre som lærere, venner og klassekamerater få større betydning. Sosialt kompetente barn på skolen trenger ikke alltid være sosialt kompetente i venneflokkene eller omvendt. I forhold til jevnaldrende dreier det seg om å tilpasse seg et bestemt miljø med sosiale krav og normer, på samme måte som å tilpasse seg og mestre skolens krav og normer. Dette sier noe om hvor kompleks utvikling av sosial kompetanse er, med utvikling av de mange omfattende og sammensatte sosiale ferdighetsområder, som en slik prosess innbefatter (Frønes 2006).

Sosiale ferdigheter er delkomponenter i sosial kompetanse og dreier seg om aktivt å nå sine mål og dekke sine behov. Ifølge Elliott og Gresham (1993) kan de viktigste ferdighetsområdene inndeles i følgende:

- 1.) *Samarbeid* innebærer å kunne dele med andre, hjelpe andre og følge regler og beskjeder. Dette er et område som skolen har gode muligheter for å gi oppøving i, og som gode skoler tar et stort ansvar for.
- 2.) *Selvkontroll* omfatter å ha kontroll på følelser, vente på tur, inngå kompromisser og reagere adekvat på erting uten å bli sint eller begynne og sloss. Dette forutsetter at barn har en bevissthet i forhold til egne følelser og kan kontrollere disse, når de eksponeres for frustrasjoner, fristelser eller nederlag.
- 3.) *Selvhevdelse* omfatter å hevde egne meninger og presentere seg på positive og tydelige måter. Dette innebærer også å reagere på andres handlinger, som når en selv eller andre blir utsatt for urett eller urimelig behandling. Disse ferdigheter omhandler i tillegg å ta initiativ til samarbeid, delta i gruppeaktiviteter og motstå negativt gruppepress. Selvhevdelse dreier seg også om å ha lett for å få venner og kunne omtale seg selv på en positiv måte, når dette er naturlig.

4.) *Empati* innebærer å kunne se ting fra andres situasjon og synspunkter. Å kunne ta den andres perspektiv, dreier seg om å forstå andres meninger, forstå hvordan andre har det og vise respekt og omtanke for andres synspunkter og følelser.

5.) *Ansvarlighet* innebærer å kunne følge opp forpliktelser og holde avtaler. Ansvarlige personer viser respekt for eiendeler og arbeid og ivaretar dette gjennom arbeid og aktiviteter.

Etablering av felles regler og konsekvent håndheving har vist seg å være en positiv strategi for utvikling av sosiale ferdigheter og ønsket atferd i skolen. Regler isolert sett bidrar ikke til å utvikle ønsket atferd, men er mest effektive når de kombineres med positiv sosial læring, der det anvendes ros for ønsket atferd og lite fokus på uønsket atferd. Regelbrudd må alltid reageres på, på en konsekvent og lik måte overfor alle elever daglig, og konsekvensene for regelbrudd må være godt kjent og forutsigbare (Nordahl m.fl. 2009, Sørli 2000). Sosialt kompetente ferdigheter blir vurdert i forhold til hvordan barn respekterer regler og normer for atferd og følger disse i daglig virksomhet. Regelstyrt atferd utvikles gjennom en oppdragelse som er konsekvent og som oppleves som varm og bestemt, i tillegg til muligheter for utvikling av kognitiv kompetanse og selvregulering (Elliot og Gresham 1993, Ogden og Sørli 2001).

## **4.0 Problematferd i et systemperspektiv**

Systemperspektivet innebærer en forståelse av at enkeltindivider er i interaksjon med sine omgivelser og blir kontinuerlig påvirket og selv påvirker omgivelsene. Kjernen i den generelle systemteorien er at et problem ikke kan løsrives fra den sammenhengen det oppstår i. Systemperspektiv på problematferd handler om å fokusere på personens behov og forutsetninger, med et perspektiv på samspillet mellom den enkelte og det omkringliggende miljø (Nordahl m.fl. 2009).

### **4.1 Problematferd i et miljøperspektiv**

En del barn med problematferd har en hverdag preget av bekymringer, konflikter og mangel på trivsel og harmoni. Ytre sett kan det se ut som om barna har en for sterk eller for svak impulskontroll som igjen fører til uønsket atferd. Andre barn kan av ulike grunner ha utviklet et dårlig selvbilde og manglende selvtillit, som fører til vansker med å fungere i skole og samfunn. Andre barn og ungdom viser problematferd, uten at det kan pekes på uheldige forhold i omgivelsene eller avvik i barnets personlighetstrekk. Noen barn kommer stadig i konflikt med omgivelsene mens andre kommer i konfliktsituasjoner mer sporadisk (Sørli 2000).

I et miljøperspektiv blir problematferd betraktet som et relativt begrep og blir ofte knyttet opp mot brudd på normer, skikker og regler. Siden toleranse for hva som godtas som akseptabel atferd er i endring, vil også definisjonen for problematferd i skolen og samfunnet være i endring. Problematferd kan ses på i lys av samspill med omgivelsene, og defineres som manglende samsvar mellom krav og forventninger som barn blir stilt overfor. Den evnen og viljen som barna viser til å møte kravene, er avgjørende for barnas atferd. En slik forståelse har oppmerksomhet på samspillet mellom barna og omgivelsene, og fokuserer på oppvekst- og læringsmessige betingelser for hvordan barna oppfører seg (Overland 2007).

Innenfor tradisjonell årsakstekning anses det som viktig å finne årsaken til problemet før det settes i gang tiltak for å løse dette. Årsakene forklarer hvordan problemet har oppstått og hvorfor det opprettholdes. Med et slikt utgangspunkt er det logisk å sette inn mye ressurser for å finne årsaksforholdet. Økologisk tilnærming til atferdsproblemer er mindre opptatt av å finne årsaker til problemet. Den bygger på sirkulære sammenhenger, som betyr at det innenfor et hvert system skapes og vedlikeholdes atferdsproblemer av samspillet mellom

faktorene i de forskjellige miljøene. I denne forståelsen ligger det en oppfatning om at en rettlinjert tenkning overforenkler sammenhengen gjennom sitt forklaringsperspektiv (Bø 2000). Man forklarer problemer ved hjelp av de egenskaper individet har, eller man tillegger individet egenskaper. En slik forenkling tar i liten grad hensyn til skolen som arena og samspillet mellom aktørene og de ulike variablene som befinner seg der (Kaufmann og Kaufmann 1998 i Overland og Nordahl 2001). Måten omgivelsene reagerer på barnas oppførsel vil være av betydning for hvordan problematferden utvikler seg. Barn utvikler seg i et gjensidig samspill med miljøene de oppholder seg i. Problematferden blir et produkt av påvirkningen mellom barna og omgivelsene (Bronfenbrenner 1979).

Kravene til atferden avhenger av hvilke normer de voksne setter for hva som er akseptabel atferd, og de varierer med hvilke toleransegrenser og forventninger skolen og samfunnet har til enhver tid. Dersom det blir satt strenge regler og rutiner for godkjent atferd eller omvendt, får dette konsekvenser for kravene som settes til barns atferd (Ogden 2009). Problematferd kan også forklares med elevenes svake forutsetninger for læring og dårlig utviklede ferdigheter. Det finnes en rekke individuelle variabler som er av betydning for å forstå problematferd i skolen, som nevrologiske, somatiske og genetiske variabler (Overland og Nordahl 2001).

Ogden (2009) definerer atferdsproblemer som inkluderer både individperspektivet og miljøperspektivet. Definisjonen omfatter både de elever som har emosjonelle vansker, lærevansker eller er preget av *"konfliktpreget mestringsstil"* og er som følger:

*"Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre"* (Ogden 2009, s. 18).

Ovennevnte definisjon er ganske vid og inneholder ingen avgrensning for akseptabel atferd eller hva problemene består i. Den fokuserer på at atferdsproblemene får de konsekvenser at læring og utvikling hemmes, og at positiv samhandling med andre blir hindret. Ogden (2009) hevder at det meste av problematferden som registreres i skolen, er antagelig en reaksjon på det miljøet som elevene møter der.

## **4.2 Systemarbeid for å bedre læringsmiljøet**

Det hevdes at mange tiltak som skolene, hjelpeapparatet eller rettsvesenet har iverksatt overfor barn og unge med problematferd, har hatt liten eller ingen virkning (Nordahl 2005).



Men ifølge Norges forskningsråd (1998) framstår enkelte nærmiljøbaserte tiltaksmodeller, noen familietiltak og enkelte skolebaserte tiltaksmodeller, som gode tilnærminger til endring av problematferd. I arbeidet med atferdsproblematikk er det ikke tilstrekkelig med fokus på et ensidig individperspektiv. Vektlegging på at det enkelte barn ensidig skal endre sin atferd, vil i liten grad endre problematferden, dersom det er relasjoner, strukturer eller mønstre i det sosiale systemet som er årsaker til problemene.

Systemarbeid som arbeidsmåte ble formelt innført i grunnskolen gjennom opplæringsloven fra skoleåret 1999/2000, der det står følgende:

*”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov”* (Opplæringsloven § 5-6 andre ledd).

Med denne loven skiftet pedagogisk psykologisk tjeneste (*”tenesta”*) arbeidsmåte fra et sterkt individfokus på arbeidet til fokus på systemarbeid. Loven viser til at tiltak i skolen skal i tillegg til individperspektivet i større grad fremme systemarbeid, for å hjelpe skolene i arbeidet med å skape et bedre læringsmiljø (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 1998). I de senere år er systemarbeid særlig anvendt for å skape arbeidsro i undervisningen og for å utvikle et bedre klassemiljø. En slik tilnærming til elevers problematferd og andre vansker i skolen, innebærer en forståelse for at vanskene sjelden eller aldri kan forklares ut fra elevens forutsetninger og individuelle egenskaper alene (Nordahl m.fl. 2009). I evalueringsrapporten fra *Kunnskapsløftet*, er det anbefalt at hele skolen deltar i endringsarbeid. Rapporten fremhever at det er behov for å utvikle en skolekultur der hele skolen som organisasjon, har felles holdninger, kunnskapsgrunnlag og praksis (Blossing m.fl., Fafo 2007).

Systemteori bygger på en teori om at et problem ikke kan løsrives fra den sammenheng den befinner seg i, og at det enkelte individ er i interaksjon med ulike fysiske og sosiale systemer. Det eksisterer ikke i dag en enhetlig systemteori, som gir en entydig beskrivelse av hva systemteori innebærer. Systemteori viser til en fellesbetegnelse på måter å tenke på innenfor ulike vitenskaper, og både betegnelsen system og modell anvendes (Bø 2000).

Ringvirkninger og samspill står derfor i fokus når vi vil prøve å forstå hva som virker på vekst, trivsel og atferd. Dette kan vi se på som et sosialt økosystem. I et slikt system kan små og store hendelser få konsekvenser for personers trygghet, trivsel og utvikling (Bø og Schiefloe 2007). De samme forfatterne forklarer dette videre i det følgende:

*”Skjer det en forandring i ett av elementene – på individ eller samfunnsnivå, virker dette inn på samspill og kvalitet, med den følge at helheten også endres, med ringvirkninger på individnivå, ofte også på andre nivåer. Snart dreier det seg om forbedringer, snart om forverringer som kan få både direkte og indirekte virkninger” (Bø og Schiefloe 2007, s. 21).*

Sosiale økosystemer består av aktører og relasjoner mellom aktørene og deres egenskaper. Det foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene i sosiale systemer. Det er denne kommunikasjonen og samhandlingen som skaper selve systemet (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 2003). Sosiale nettverk bygges opp av relasjoner mellom enkeltindivider, som er gjensidige fenomener i form av flere aktører, som forholder seg til hverandre og har forventninger til hverandre (Bø og Schiefloe 2007). Forfatterne utdyper dette videre:

*”Relasjonene dem imellom innebærer at hver av dem har varige forventninger til den andre. I familien, i nabolaget, på skolen er det allmenne forventninger om hvordan de skal opptre overfor hverandre og uformelle regler om hva slags forpliktelser som påhviler personene i et større fellesskap” (Bø og Schiefloe 2007, s.49).*

Systemteori blir brukt for å forklare det komplekse bildet i en organisasjon, som f. eks en skole. En slik organisasjon består av mange elementer som gjensidig påvirker hverandre. Bø hevder at systemteori dreier seg om at alle ting henger sammen og skriver: *”På det enkleste plan handler systemteori om helheter hvor alt henger sammen med alt.”* (Bø 2000, s. 15).

Skolen har alltid vært en sosialiseringsarena for barn og unge og kan betraktes som et selvstendig system med elever, lærere og ledelse som hovedaktører i systemet. I skolesystemet kan den enkelte klasse fungere som en selvstendig enhet og betraktes da som et klassesystem. I et klassesystem dreier det seg om den kulturen, relasjonene og samspillet som kreves for å fungere i klassen (jf. Boleman og Deal 2004).

Systemarbeid er sammensatt av elementer som har relasjoner til hverandre, og er arbeid rettet mot systemet, som kan være skolen som organisasjon eller mot klassen som enhet. En skoleklasse består av flere delsystem, som de sosiale, formelle, strukturelle, og som holdes sammen av relasjoner. Klassen består i tillegg av mange sosiale delsystem som elever, lærere og en interaksjon mellom disse, i tillegg til delsystemer som organisering, aktivitet og klassens rutiner. Klassen er samtidig en del av et større system som omfatter hele skolen, som igjen er en del av nærmiljøet, osv. Systemarbeid innebærer at man arbeider med delsystemene innen systemene (Bø 2000, Sørli 2000). Overland og Nordahl (2001) hevder at det er noen prinsipper som kjennetegner systemarbeid, som blant annet:

1.) Det må arbeides med klassesystemet og ikke enkeltelever alene. 2.) Endringsprosesser kommer lettest i gang når aktørene erkjenner at forandring er nødvendig. 3.) Klassesystemet endres lettest innenfra. I mitt prosjekt er det satset på å arbeide med hele klasser, for å skape ro og orden og ikke mot enkeltelever, og arbeidet foregår inne i klassene, der elever og lærere befinner seg. Ledelsen har iverksatt et tiltak for hele skolen som organisasjon, som ledd i arbeidet med å forbedre læringsbetingelsene ved skolen. Skolelederen har et eksplisitt ansvar, for å initiere kvalitetsutvikling ved skolen og å sørge for gode læringsbetingelser. Med økte krav til skolene om å utvikles til lærende organisasjoner, kreves det et tydelig lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Det stilles store krav til ledelsen i arbeidet med å utvikle skolen til en organisasjon med fokus på kompetanseutvikling og endringskapasitet (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Ledelsen ved prosjektskolen har tatt utgangspunkt i skolen som organisasjon og har satt i gang en endring som involverer alle parter i skolesystemet. En av målsettingene med prosjektet er at skolen skal være i stand til å endre seg for å nå felles mål.

### **4.3 Bronfenbrenners økologiske systemmodell**

Bronfenbrenner mener at for å forstå barns utvikling, må vi studere barna i de naturlige miljøene der de hører hjemme. Barna hører til i flere miljøer som de forholder seg til, hvor de blir påvirket av impulser og kunnskap som de bringer med seg på tvers av miljøene. I sin tidlige forfatterperiode skrev Bronfenbrenner (1973, s. 136) i boken *"Barn i to verdener"*:

*"De viktigste miljøene som virker inn på barns liv er: klassen, skolen, familie, nabolaget og det større samfunnet."*

Bronfenbrenners økologiske modell beskriver hvordan barns oppvekstmiljøer forholder seg til hverandre og henger sammen, på lignende måte som det økologiske systemet i naturen. Han mener at vi må studere miljøene i forhold til hverandre, hvordan det ene påvirker det andre og hvordan barna forholder seg til de ulike miljøene (Klefbeck og Ogden 2003).

Bronfenbrenner definerer utvikling som følger:

*"Development is defined as the person's evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain, or alter its properties"* (Bronfenbrenner 1979, s. 9).

Utvikling forstås som personens begrepsutvikling og dens forhold til det økologiske miljøet, i tillegg til personens kapasitet til å oppdage, opprettholde eller forandre dets egenskaper (ibid). Dette er en mangfoldig teori som sammenfatter utvikling, vekst og sosialisering til en helhetlig modell. Dersom vi vurderer en urolig elev som bryter ordensregler og

sammenholder denne med Bronfenbrenners definisjon av utvikling, kan atferden forklares med at eleven har en mangelfull begrepsoppfatning av deler eller av hele skolemiljøet. Dette betyr at eleven ikke helt har tatt innover seg hvordan han skal oppføre seg i forhold til ordensreglene, eller at eleven ikke har forstått hva reglene innebærer i praktisk oppførsel (Klefbeck og Ogden 2003). Dette kan være tilfelle med minoritets elever som kommer fra fremmede kulturer, og som har vært elever i norske skoler i bare kort tid. Eller elevene kan ha en riktig forståelse av skolemiljøet, men de vil ikke tilpasse seg denne. I dette tilfelle dreier det seg om at elevene av ulike grunner har et bevisst forhold til at de ikke vil tilpasse oppførselen til skolens ordensregler (ibid). Ifølge Bronfenbrenners teori (1979), kan det også være at elevens kapasitet til å oppdage eller opprettholde skolemiljøet er mangelfullt. Bronfenbrenner tenker seg miljøene inndelt i fire systemer, som henger sammen i ett system, der det ene systemet rommer det andre:

*Mikrosystemet.* Dette systemet består av de miljøene som personen befinner seg i, som også kalles primærmiljøer. Systemet er preget av nære relasjoner til andre personer, som familie, venner, nabolag, skolen, arbeidsplass og lignende. Relasjonene i miljøene kjennetegnes av gjensidighet, maktbalanse og følelser (Bronfenbrenner 1979). Disse miljøene utgjør nettverket av de relasjoner som personen er en del av.

*“A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics”.*  
(Bronfenbrenner 1979, s. 22. )

Barn med gode primærrelasjoner vil sannsynligvis kunne utvikle bedre sosial kompetanse og dermed mestre å knytte gode sekundære relasjoner. Å legge til rette for god relasjonsbygging i disse miljøene, vil ha effekt på forebygging av sosiale og emosjonelle vansker i skolen. Barnet gjør sine grunnleggende erfaringer i mikrosystemet, som er med på å prege dets videre utvikling i de andre systemene (Ogden 2009).

*Mesosystemet.* Dette systemet består av mange nærmiljøer og omhandler interaksjonen som skjer mellom de forskjellige mikrosystemer. Systemet beskriver relasjonene mellom de ulike arenaer som personen er en aktiv deltager i, og hvordan disse utvikler seg (Bronfenbrenner 1979).

*“A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates”* (Bronfenbrenner 1979, s. 25).

Et mesosystem er således et system bestående av mikrosystemer (ibid). Dette kan dreie seg om relasjoner mellom hjem og skole, hjem og idrettsaktiviteter, skole og fritidsaktiviteter, osv. Mesosystemet skisserer hvordan forhold innvirker på hverandre i de ulike miljøene, og hvordan endringer i ett miljø fører til endringer i et annet miljø. Et typisk eksempel er hvordan barn tar med seg læringserfaringer fra hjemmet til skolen og motsatt.

Bronfenbrenner (1979) kaller overganger fra ett miljø til et annet for økologiske overganger. Han hevder at det første møtet med et nytt nærmiljø er av betydning for hvordan barnet vil fungere i sitt nye miljø. Ogden (2009) hevder at i den organiserte oppvekstkultur slik vi ser det i vårt samfunn, kan det lett oppstå problemer for barn, dersom de ulike arenaer står for ulike verdier og holdninger. Dette opplever jeg ofte på nært hold i arbeidet mitt på en skole med elever som kommer fra mange ulike kulturer, der holdninger og verdier er forskjellig fra det norske.

*Eksosystemet.* Dette systemet omhandler miljøer i samfunnet som påvirker personens utvikling, men som det selv ikke er direkte involvert i. Bronfenbrenner (1979) beskriver dette systemet som en prosess, der hendelser som finner sted i disse eksterne miljøer, bindes til prosessene i systemet der personen deltar aktivt. Dette er systemer der viktige rammefaktorer legges for personens eksistens i hverdagen.

*“An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person.” (Bronfenbrenner 1979, s. 25)*

Eksosystemet er formelle eller uformelle institusjoner som fungerer på det lokale samfunnsnivå og som påvirker den enkeltes liv direkte eller indirekte (Bø 2000). Eksempler på dette kan være foreldrenes arbeidsplass, private foreninger, kommunale organisasjoner, departementer osv. I sin tidlige tenkning omkring modellen, skrev Bronfenbrenner: *“lærerne må vite hvordan de skal oppdage, rekruttere og bruke personer og grupper utenfor skolen som viktige bidrag i utdannelsesprosessen* (Bronfenbrenner 1973, s. 133). Det kan se ut til at dette er tanker som senere er blitt en del av både mesosystemet og ekosystemet.

*Makrosystemet.* Dette systemet er en omfattende del av ideologiske, demografiske og institusjonelle mønstre i et samfunn (Bronfenbrenner 1979). Systemet innbefatter strømninger som påvirker oss og grunnleggende normer og moral, religion, politikk, utdannings- og helsesystem, økonomi, osv.

*“The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies.” (Bronfenbrenner 1979, s. 26.)*

Bestemmelser og systemer på makronivå berører hver enkelt person, direkte eller indirekte på mikronivå og på det samspillet som foregår der (Ogden 2009). Overordnende lover og regler som vedtas på kommunalt og statlig plan er innbefattet i dette systemet.

Opplæringsloven har i de senere år lagt vekt på systemperspektivet ved igangsetting av ulike tiltak i skolen, slik som tiltaket i dette prosjektet (jf. kap. 4.2).

Bø (2000) hevder at individets modning og vekst i evner og anlegg, alltid er et resultat av et konglomerat av forhold som virker sammen i det fysiske, sosiale og kulturelle feltet der personen befinner seg. Han mener at all utvikling skjer bare i samspill med andre. Barnets selvbilde utvikles og bekreftes gjennom samhandling, tilbakemeldinger og opplevelse av å være godtatt av andre. *”Derfor inngår også identitetsdannelsen i sosialiseringsprosessen* (Bø 2000, s. 25). Den økologiske modellen handler kort og godt om at alt henger sammen med alt. Det betyr at prosesser som påvirkning og vekselvirkning ikke bare er begrenset til dagliglivet, men at de også omfatter et mangfoldig system av relasjoner og kulturelementer (Bø og Schiefloe 2007).

Bronfenbrenners økologiske modell er ofte brukt for å illustrere sammenhenger mellom de ulike oppvekstarenaene til barn og unge og deres sosiale utvikling. Bronfenbrenner hevder at prosessen som foregår mellom mennesket og omgivelsene blir påvirket av relasjonene mellom nærmiljøene, og av den større sammenhengen der miljøet befinner seg. Om dette skriver han følgende:

*“The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.” (Bronfenbrenner 1979, s. 21)*

Den økologiske modellen beskrives som en studie av læren om hvordan mennesket utvikles, sosialiseres og vokser i et dynamisk vekselspill med miljøene de ferdes i (Bø 2000).

Bronfenbrenner (1979) beskriver det økologiske perspektivet på menneskers utvikling som en progressiv og gjensidig tilpasning mellom mennesket og miljøet og uttaler:

*“This development is defined in this work as a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment” (Bronfenbrenner 1979, s. 3).*

I alle miljøer strebes det etter å oppnå balanse og likevekt. Skolen er et sosialt system som tilstreber å oppnå et dynamisk balanseforhold. I økologisk systemperspektiv tolkes problematferd som ubalanse i individets økosystem, som betyr at det er ubalanse i interaksjonen mellom individets og systemets forventninger til hverandre, eller det er ubalanse til forventninger mellom miljøene (Klefbeck og Ogden 2003). Når denne likevekten i skolesystemet blir forstyrret av elever som bryter regler og lager uro, reagerer skolen med å sette i gang tiltak for å gjenvinne balansen (Bø 2000). I prosjektet mitt er det igangsatt et følgeseddelsystem som hjelp til å skape balanse mellom elevene og skolesystemet angående forventninger til elevatferd.

#### **4.4 Klasseledelse**

Ledelse i skolen kan vurderes fra flere nivåer og synsvinkler. Skolen er på den ene siden organisert som et hierarki med lovregulerte områder fra myndighetene og med rektor som øverste ansvarlig leder. På den andre siden kan skolen beskrives som et profesjonelt system med en relativ flat organisasjon. Personalet i systemet har en høyere utdannelse og har en tradisjon for å ha en faglig autonomi innenfor de fleste områder av den pedagogiske virksomheten. Skolen er på denne måten en sammensatt organisasjon med et personale som har spesialkompetanse (Møller 1996). Desto mer kompleks en organisasjon er, og jo større grad av arbeidsdeling det er blant medlemmene, desto større behov er det for samordning og styring av handlingene. Rektor som er den formelle lederen, har et spesielt ansvar for en slik styring. Lærerpersonalet i dette systemet har også et lederansvar, ved at den enkelte lærer har ansvar for å lede og gjennomføre undervisningen i egen klasse/elevgruppe. En viktig utfordring for lederen er å få disse høyt kompetente medarbeiderne til å arbeide sammen om komplekse oppgaver (Møller 1996).

Myndighetene har i de senere år fremhevet pedagogisk ledelse som en særskilt viktig oppgave for skolelederen. I St.meld. nr. 30 (2003-2004), er det et sterkt fokus på å utvikle skolen som en lærende organisasjon, der dette omtales som følger:

*”Lærende organisasjoner stiller derfor særlige store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål.... All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten” (s. 26-27.)*

Klasseledelse er et forholdsvis nytt begrep som kom inn i skolen på 70-tallet og brukes oftere blant fagpersoner enn for eksempel kontroll, organisering og disiplin. Det er ikke fremsatt en

klar helhetlig teori om klasseledelse, og i generell del av læreplanen (L97) er lærerens oppgave som leder omtalt som følger:

*”Lærer er ledere av elevenes fellesskap. Fremgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid” (Generell del av L97, s. 33).*

En klasseleder skal ifølge ovenstående ta vare på fellesskapet blant elevene, samtidig fungere i forhold til hver elev og i tillegg sørge for at elevene har et godt forhold til hverandre. Som klasseleder har læreren en sammensatt og mangesidig rolle med ulike krav og forventninger. Det er klare sammenhenger mellom kvaliteten på klasseledelse, inkludert undervisning, og på elevenes atferd på skolen. I en del klasser utvikles det positive, sosiale, og konstruktive læringsmiljøer, mens i andre klasser observeres det motsatte. Det avgjørende for en slik utvikling, er den enkelte lærers evne til å være en god klasseleder (Roland, Bru, Idsøe 2005).

God klasseledelse bygger på to forutsetninger; gode relasjoner til elevene og god undervisning. I tillegg er det viktig å ha god kontroll i klasserommet. De viktigste målsettingene i god klasseledelse er:

*”Å skape arbeidsro som er tilpasset læringsaktivitetene, å fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, å skape samhold og trivsel i klassen og å stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner” (Nordahl m.fl. 2009, s. 122).*

I sitatet ovenfor nevnes arbeidsro først, som del av god klasseledelse. Dette handler om å gi elevene muligheter til å konsentrere seg, tenke, lytte og arbeide i fred. Forstyrrelser og uro er høyfrekvente faktorer som reduserer kvaliteten på klasseledelsen og undervisningen i timene (Nordahl m.fl. 2009).

I tillegg til å skape arbeidsro må læreren ha oppmerksomhet på det sosiale klimaet i klassen og på å fremme elevenes sosiale kompetanse og atferd. Den kommunikasjonen som utvikles mellom lærer og elev og elever mellom, er grunnleggende for å utvikle et trygt klassemiljø. Klassemøter kan være et tiltak som kan iverksettes for å øve opp elevenes kommunikasjonsferdigheter og sosiale ferdigheter. De kan i tillegg være gode som arbeidsform mellom elever og lærere, når det gjelder etablering av skolens regler og samarbeid om undervisningsopplegg (Ekeberg og Holmberg 2001). Roland (1995) hevder at god klasseledelse forutsetter at læreren har gode relasjoner til hver enkelt elev. Dersom enkeltforbindelsene er gode, vil det ikke så lett utvikle seg negative relasjoner mellom læreren og klassen. I hovedsak er det kvaliteten i lærerens kontakt med eleven som avgjør om



eleven vet at læreren bryr seg. Det er en stor utfordring for klasseleder å opparbeide god kontakt med hver enkelt elev når det er opp til tretti elever i en klasse. En lærer kan vise oppmerksomhet og anerkjennelse ved både verbal- og ikkeverbal kommunikasjon, som ved ansiktsuttrykk, blikk, smil og lignende (ibid).

Damsgaard (2007) hevder at forutsetninger for en god klasseleder innebærer vilje og evne til å ta en tydelig lederrolle. Det er ønskelig at lærere i dagens skole skal fremstå med autoritet ved å være en god pedagog, en kunnskapsrik fagperson og en troverdig voksenperson. Det er vanskelig å utøve god klasseledelse uten en slik autoritet. Roland (1995) påpeker at det neppe er mulig å oppnå kontakt og tillit overfor elevene, dersom lærer ikke markerer grensene for det som kan tillates. Hvis ikke vil elevene oppleve utrygghet overfor læreren og bli usikre på lærerens toleranse- og grensenivå. Omsorg og oppmuntring oppleves som tomt og lite betydningsfullt, dersom det mangler fasthet i klasseledelsen. Generelt er det en lærer med trygg autoritet i klassen som best kan utøve et sosialt fellesskap med elever (Roland 1995). Følgeseddelsystemet i undersøkelsen er ment å være et verktøy som hjelp for å utøve fasthet i klasseledelsen.

#### **4.4.1 Betydningen av regler og konsekvenser**

Regler og rutiner er sentrale element i utøvelsen av klasseledelse og skaper trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. Tydelige regler, formulert på en måte som elevene har forutsetninger for å forstå, er viktig for å skape et positivt læringsmiljø. Det er vesentlig at skolen ikke har for mange regler og at de reflekterer den prososiale atferden som skolen ønsker at elevene skal vise. Gode klasseregler er formulert korte og konkrete og med presist språk. Det er hensiktsmessig at reglene er formulert positivt og så tydelige at elevene fullt ut forstår hva de innebærer for atferden på skolen (Bergkastet, Dahl, Hansen 2009).

Ved forebygging og reduksjon av problematferd har det vist god virkning at skolen opererer med få klare fellesregler, og at alle lærerne reagerer på regelbrudd på en forutsigbar, lik og konsistent måte. Forutsetningen er at både elever og lærere er godt kjent med reglene og med reaksjonsformene ved regelbrudd (Todd m.fl. 1998 i Nordahl 2009). Sanksjonene for regelbrudd bør komme så nær i tid som mulig og bør også være lette å administrere og iverksette for lærerne (Sørli 2000). Forskere hevder betydningen av å ha klare regler med konsekvent håndheving av regelbrudd, og at mange skoler opererer med et mylder av mer eller mindre tydelige regler:

*”Mange regler, utydelig formidling av hvilke som gjelder, regler som varierer fra lærer til lærer, sammen med varierende reaksjoner på samme type regelbrudd, gjør det naturligvis svært vanskelig for elevene både å unngå regelbrudd og forstå hva reglene innebærer av forventninger til hvordan de skal oppføre seg på skolen. Atferdsproblematiske elever synes i større grad enn andre elever å være sårbare for uklare regler” (Sørleie og Nordahl 1998 i Nordahl m.fl. 2009, s. 119).*

Det er gjort gode erfaringer med å etablere klare fellesregler og konsekvent regelhåndhevelse i mange barne- og ungdomsskoler, med formål å redusere problematferd og å forbedre læringsmiljøet, bl.a. i Canada og USA. Det ble gjennomført et forsøk i åtte grunnskoler i USA (SC), med konsistent regelhåndhevelse som ett av fire komponenter i et treårig prosjekt (Gottfredsson m.fl. 1993 i Nordahl m.fl. 2009). Konklusjonen på prosjektet var at bråk og uro i klasserommet, som var høyfrekvent problematferd, kan forebygges og reduseres gjennom en mer samordnet oppfatning og håndtering av problematferd fra lærerne.

*”En viktig forutsetning for å oppnå positive effekter over tid synes imidlertid å være at skolen har en felles politikk og praksis som gjelder i hele skolemiljøet, og som forplikter alle parter” (Gottfredsson m.fl. 1993 i Nordahl m.fl. 2009, s. 120).*

Konklusjonene fokuserte på at forutsetningen for de gode resultatene, var at lærerne var samordnet i sin forståelse, og at de håndterte både regelbrudd og oppmuntring på en lik, konsistent og forutsigbar måte overfor alle elevene (ibid).

Dersom regler fungerer godt i en klasse, fører de til utvikling av et godt klassemiljø og forebygging av konflikter og forstyrrelser. En undersøkelse viste at et stort antall skoler i Norge hadde klare og tydelige regler for ønsket atferd på skolen. Men bare halvparten hadde rutiner for å følge opp elever som brøt reglene på skolen. Det kom fram i undersøkelsen at disse skolene hadde vesentlig flere elever med problematferd enn skolene som hadde rutiner for konsekvent håndheving av brudd på klasseregler (Ogden 1998). Undersøkelsen viser at regelhåndhevelsen i klassen og på skolen sannsynligvis er en større utfordring for både ledelsen og lærere enn utarbeiding av selve reglene. Det er vesentlig at gjennomføring av regelhåndhevelse på skolen foregår på en forutsigbar og konsekvent måte og at elevene er godt kjent med konsekvensene når klasseregler brytes. Reaksjonen og konsekvensen ved regelbrudd må komme hver gang regelen brytes og ikke bare innimellom, når lærer har tid eller overskudd til å reagere (Bergkastet m.fl. 2009 og Sørleie 2000).

Det er ikke likegyldig hvilke konsekvenser skolen har ved regelbrudd, for at håndhevelse av reglene skal virke positivt for utvikling av et godt klassemiljø. Konsekvensene må være mulig å gjennomføre, og trusler om konsekvenser som det ikke blir noe av, er signal om at

regler kan brytes uten at det reageres. Nordahl m.fl. (2009) hevder at strenge og harde straffer for brudd på klasseregler har liten effekt for bedring av elevenes atferd. Konsekvenser som tap av goder og privilegier, som dreier seg om sosiale forhold i skolen, er ikke å anbefale. Dersom elevene mister tilhørighet til klassen, ved at de blir varig utestengt fra egen klasse, har dette liten effekt. Konsekvensene må være lett forståelige for både elever og lærere, etisk forsvarlige og ikke være krenkende på noen måter, og konsekvensen bør være så nært opp til regelbruddet i tid som mulig. Ros og positiv oppmerksomhet er en viktig del av regelhåndhevelsen og fungerer som en positiv forsterker for elevene (Bergkastet m.fl. 2009, Nordahl m.fl. 2009).

Det er vesentlig at skolens personale er samstemte om hvilke konsekvenser de mener er hensiktsmessige, slik at elevene opplever at et samlet og konsistent lærerkollegium står bak reglene og konsekvensene for regelbrudd. Hensikten er at konsekvensene ikke skal oppleves primært som et personlig angrep spesielt rett mot den enkelte, men mer som en konsekvens tilhørende et system. Forutsigbarhet er en forutsetning for å skape trygghet, og med forutsigbarhet menes at den enkelte aktør har regler å forholde seg til, samtidig som brudd på disse medfører kjente konsekvenser (Overland og Nordahl 2001). Skoleledelsen er en sentral part i utforming, planlegging og håndheving av reglene, både i klassene og på skolen. Et samarbeid mellom lærere, elever og skoleledelse om utforming av regler og konsekvenser, er avgjørende for om alle impliserte parter skal ha et eierforhold til reglene (Klefbeck og Ogden 2003). Elever og lærere har regelmessig behov for å bli minnet på hvilke regler og konsekvenser som er gjeldende, og det er av betydning at det arbeides jevnlig med dette. På en slik måte blir arbeid med skole- og klasseregler et ledd blant flere, i skolens satsing på et positivt læringsmiljø, og skolen kan utvikles til å bli et trygt og forutsigbart sted å være for alle i skolesamfunnet (Nordahl m.fl. 2009).

#### **4.5 Oppsummering av teorien forankret til prosjektet**

Prosjektets teoretiske forankring er teorier om problematferd som hovedsakelig drøftes i lys av problematferd på skolen. Sosial kompetanse kan knyttes til uønsket atferd og er en del av teorien i oppgaven. Håndtering av problematferd ses på i lys av miljøet og samspill med omgivelsene og blir belyst i forhold til systemarbeid, miljøperspektivet generelt og Bronfenbrenners økologiske modell spesielt.

**Problematferd i skolen** er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger og er en hindring for læring og utvikling i skolen (Ogden 2009). Det er både individuelle og miljømessige forhold som kan ligge til grunn for problematferd i skolen, men ifølge Ogden (2009) er det meste av problematferden en reaksjon på miljøet som elevene møter i skolen. Flere studier anslår at i store deler av den vestlige verden, viser opp mot 30 prosent av alle barn og unge en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpasning i løpet av skolealderen. Overland og Nordahl (2001) har funnet ut at *undervisnings- og læringshemmende atferd* er den typen som oftest forekommer. Dette er ikke en alvorlig problematferd, men når mange elever viser en slik atferd, skaper dette mye uro som forstyrrer læringsmiljøet i klassene. Målet i prosjektet mitt er å redusere undervisnings- og læringshemmede atferd, for å forbedre læringsmiljøet.

Nyere studier viser at skolebaserte tiltak som omhandler hele skolen, er lovende når det gjelder forebygging og reduksjon av problematferd (Sørli 1998). I skoleomfattende og klasesentrerte tiltaksmodeller, settes det i gang systematiske tiltak for bedring av læringsbetingelsene i skole- og klassemiljøet (Nordahl 1998). Med bakgrunn i gode forskningsresultater fra klasesentrerte tiltak, er prosjektet i denne undersøkelsen igangsatt som en systematisk intervensjon for alle elever og lærere i alle klasser ved skolen rettet mot uro og regelbrudd, for å forbedre klassemiljøet og læringsbetingelsene.

**Sosial kompetanse** dreier seg om å skaffe seg og holde på venner, mestre skolen og prestere i arbeidslivet og å utvikle egen identitet. Sosialt kompetente barn framstår som samarbeidsvillige, kommuniserer godt og unngår å være for dominerende. Sosial kompetanse betraktes ikke bare som et individuelt forhold, men også som uttrykk for at det finnes bestemte krav og normer til sosial kompetanse i ulike sosiale miljøer (Nordahl 2004, Nordahl m.fl. 2009). Skolen har sine bestemte krav til sosial kompetanse, og kravene er spesifisert i skole- og klasseregler. Etablering av felles regler og konsekvent håndheving har vist seg å være en positiv strategi for utvikling av sosiale ferdigheter og ønsket atferd i skolen (Sørli 2000, Nordahl m.fl. 2009). Prosjektet mitt handler om å forbedre elevenes sosiale kompetanse ved konsekvent håndheving av klasseregler med forutsigbare konsekvenser.

**Miljø- og systemperspektiv på problematferd** dreier seg om at problematferd ses på i lys av samspill med miljøet, og at et systemperspektiv kan kaste lys over hvilke sammenhenger det kan være mellom barnas miljøer og deres atferd. Systemperspektivet bygger på en teori om at

et problem ikke kan løsrives fra den sammenheng den befinner seg i, og at det i arbeid med problematferd ikke er tilstrekkelig med fokus på et ensidig individperspektiv (Nordahl m.fl. 2009). Skolen kan betraktes som et selvstendig system med elever, lærere og ledelse som hovedaktører i systemet, og den enkelte klasse kan fungere som en selvstendig enhet og betraktes som et klassesystem. Klassesystemet består av mange sosiale delsystem, som bl.a. elever, lærere og en interaksjon mellom disse. Systemarbeid innebærer at man arbeider med delsystemene innen systemene (Bø 2000, Sørli 2000). I følgeseddelprosjektet arbeides det med en del av klassesystemet, og arbeidet foregår blant deltagerne i klasserommene i deres daglige situasjon. Tiltaket er et samarbeid mellom alle parter i skolen, og det berører relasjonene og samspillet mellom elever, lærere og ledelse, som er nødvendige elementer i et klassesystem (jf. Boleman og Deal 2004).

**Uri Bronfenbrenners økologiske systemmodell** gir en teoretisk bakgrunnsinnsikt i miljø- og systemperspektivet. Bronfenbrenners økologiske modell beskriver hvordan barns oppvekstmiljøer forholder seg til hverandre, på lignende måte som det økologiske systemet i naturen (Klefbeck og Ogden 2003). I prosjektet undersøker jeg om læringsmiljøet i klassen endrer seg når rutiner for atferdshåndtering endres, om elevers eventuelle atferdsendring påvirker lærernes faglige arbeid, om lærernes måte å håndtere atferd på endrer elevenes atferd osv. Resultatene blir vurdert i forhold til de overordnede teoretiske perspektivene i den økologiske systemmodellen. I en oppsummering drøftes resultatene fra prosjektet i lys av Bronfenbrenners mangfoldige teoretiske perspektiv, som sammenbinder utvikling, vekst og sosialisering til en helhetlig systemmodell.

**Prosjektet i oppgaven** dreier seg om håndtering av problematferd i klassene for å skape bedre arbeidsro, med formål å forbedre læringsmiljøet. Ved bruk av både kvantitativ og kvalitativ metode har jeg undersøkt om systemet med bruk av følgesedler har innvirket på uro og regelbrudd på skolen etter ett års erfaring. Konsekvent og samstemt regelhåndhevelse er sentralt i prosjektet, og resultatene drøftes i lys av teorier om betydningen av klare regler med konsekvent regelhåndhevelse som ledd i arbeidet med klasseledelse. Å skape arbeidsro er en viktig del i god klasseledelse, for å gi elevene muligheter til å konsentrere seg, tenke, lytte og arbeide i fred, som er forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø.

## 5. Metode

### 5.1 Forskningsdesign

Design i forskning dreier seg om en plan for hvordan det er mulig å gjennomføre en undersøkelse. Dette innebærer vurderinger som starter med forskningsspørsmålet, og videre om hvordan innsamling av informasjon skal foregå, om utvalget, tidsdimensjon, osv. Designet må ta utgangspunkt i problemstillingen til prosjektet og være i samsvar med spørsmålene man ønsker å finne svar på (Kleven 2002).

Problemstillingen er:

**Kan et system for registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd innvirke på uro og regelbrudd på ungdomsskolen?**

Forskningsspørsmålene jeg vil finne svar på er følgende:

*Kan et system for registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd innvirke på uro og regelbrudd på elever i 8./ 9. klassetrinn?*

*Er det forskjeller mellom klassene på hvordan registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd kan innvirke på uro og regelbrudd?*

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å benytte både kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative delen er kjennetegnet av pretest-posttest-design med en gruppe. Utvalget i undersøkelsen består av bare en gruppe elever uten kontrollgruppe til sammenligning. Elevene i undersøkelsen fungerer som sin egen kontrollgruppe, ved at resultatene på pretesten fungerer som en kontrollinformasjon, fordi resultatene på post-testen sammenlignes med resultatene på pre-testen (Lund 2002 a). Dette gjøres ved å subtrahere resultatene på testene, slik det er gjort i denne undersøkelsen.

Denne form for design karakteriseres også som kvasi-eksperimentell design. Utvalget i undersøkelsen blir utsatt for et tiltak over en periode, og for å undersøke effekten av tiltaket, måles enhetene i utvalget før tiltaket settes i gang og etter at tiltaket er gjennomført. Ved bruk av et slik design, innebærer undersøkelsen både å påføre enhetene i utvalget et tiltak i form av en påvirkning og å evaluere om påvirkningen har hatt noen effekt. Betegnelsen *kvasi* kommer av at denne type eksperimentell design mangler en egen kontrollgruppe, og at kontrollen av resultatene blir generelt dårligere enn ved ekte eksperimentelle design (Lund 2002 a). Tiltaket

i min undersøkelse er følgeseddelsystemet, som er den påvirkningen elevene blir utsatt for. I den kvantitative undersøkelsen ønsker jeg å måle effekten av denne påvirkningen etter en tidsperiode på ett år. Et slikt kvasi-eksperimentelt design gir problemer med hensyn til årsaksslutninger, fordi det er variabler i prosjektet som det er vanskelig å kontrollere, og det er variabler som kan være oversett (Kleven 2002). Ifølge Kleven (2002, s. 156) *”er det prinsipielt umulig å trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold fra slike undersøkelser”*, men alternative tolkninger av resultatet kan vurderes, og slutninger kan trekkes med klare forbehold (ibid).

Den kvantitative delen av undersøkelsen søker å gi svar på hvor mange følgesedler som er blitt registrerte i løpet av en måned ved oppstart av prosjektet og hvor mange som er registrerte i en måned etter ett års anvendelse. Differansen mellom disse resultatene vil sannsynligvis kunne fortelle noe om graden av uro og regelbrudd i klassene, dersom følgeseddelsystemet er blitt benyttet ifølge forutsetningene. For å belyse problemstillingen mer utfyllende, har jeg valgt et design der jeg benytter intervjuer av prosjektdeltagerne i tillegg. Ved å kombinere kvantitative og kvalitative metoder, kan jeg få et mer helhetlig og utfyllende materiale å arbeide med, enn ved bruk av bare en metode alene. De kvantitative dataene er i stor grad preget av strukturering og lite fleksibilitet, men kan inkludere mange enheter. De kvalitative dataene er i stor grad preget av åpenhet og fleksibilitet (Grønmo 2007). Ved å bruke begge metoder, vil jeg kunne inkludere mange elever og lærere i prosjektet og samtidig få utdypende informasjon fra noen få av dem. De kvantitative dataene er samlet inn ved telling av antall registrerte følgesedler som elevene fikk ved starten av systemet og etter ett års erfaring. De kvalitative dataene er samlet inn gjennom intervjuer med et utvalg av alle berørte parter i prosjektet.

Problemstillingen i oppgaven dreier seg om å undersøke om følgeseddelsystemet hadde noen virkning på uro og regelbrudd på en ungdomsskole etter ett års erfaring. En slik undersøkelse som har til hensikt å vurdere om et tiltak skaper noen endring, kan samtidig betegnes som en evalueringsundersøkelse. Det stilles strengere krav til forskningsevaluering enn til den evalueringen som vi utfører daglig (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2007).

*”Evaluerer er å samle inn opplysningene på en systematisk måte, for å undersøke om prosjektet (forsøket) skapte endring, om det hadde noen virkning, og hvordan virkningen eventuelt ble”* (Johannesen m.fl. 2007, s. 79).

De kvantitative dataene ble samlet inn systematisk gjennom hele prosjektperioden i strukturerte skjemaer og ble registrert og bearbeidet i et databasert regneark. Datamaterialet i denne oppgaven er hentet ved to tidspunkt med ett års mellomrom.

## **5.2 Målgruppen og utvalget i undersøkelsen.**

### **5.2.1 Kvantitativt utvalg**

Hvilke informanter som velges ut, er avhengige av forskningsspørsmålene som skal belyses. Utvalget er avhengig av hvilke konklusjoner man ønsker å trekke, og om prosjektet har til hensikt å gjøre statistiske generaliseringer (Lund 2002 b). I denne oppgaven er spørsmålene og problemstillingen rettet mot en avgrenset målgruppe, som er elever og lærere ved en bestemt skole. Følgeseddelsystemet gjennomføres for alle elever og lærere ved skolen, som utgjør målgruppen for undersøkelsen. Johannesen m.fl. (2007), kaller en slik utvelging for strategisk utvelging. Fra denne målgruppen har jeg valgt ut deltagerne som utgjør utvalget i den kvantitative delen.

*” ....strategisk utvelging, som vil si at forskeren har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle nødvendige data. Det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen”(Johannesen m.fl. s.107).*

Blant alle elevene på skolen, valgte jeg ut ett klassetrinn som består av 4 klasser, med til sammen 109 elever, 55 jenter og 54 gutter. Dette utvalget består i overkant av 1/3 av skolens samlede elevtall på 295 elever, som er målgruppen i undersøkelsen. Jeg hadde 2 klassetrinn å velge mellom, 8. og 9. klassetrinn, som begge skulle gå på denne skolen i mer enn ett år. Jeg valgte 8.klassetrinn, fordi lærerne hadde registrert at blant disse 4 klassene, var det stor variasjon når det gjaldt uro: En av klassene var svært urolig, en var ganske rolig og 2 klasser var som normale klasser. Etter min vurdering representerte disse klassene en tilnærmet normal variasjon av elever som går på denne skolen. Lærerne som underviste i disse klassene, var villige til å delta i undersøkelsen. Dette utvalget utgjorde 12 lærere, 8 kvinnelige og 4 mannlige, med et vidt spekter av lærererfaring, fra den yngste med 4 års erfaring til den eldste med 25 års erfaring.

Kleven (2002) kaller et slikt utvalg for *formålsutvalg*, som består av utvalgsenheter som forskeren selv antar er tjenelig for formålet med undersøkelsen. Alle informantene er valgt ut i den hensikt at de skal kunne bidra til informasjon som er tjenelig for å belyse problemstillingen. En slik måte å velge ut informanter på, tilsier at en eventuell generalisering må skje skjønnsmessig (ibid). I hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan



regnes som gyldige for en større gruppe enn den som er blitt undersøkt, må bli en skjønnsmessig vurdering (jf. kap. 5.6.3).

### **5.2.2 Kvalitativt utvalg**

Utvalget i den kvalitative delen av undersøkelsen består av rektor ved skolen, 2 lærere, 8 elever og 2 foreldrepar; til sammen 13 informanter, som ble intervjuet etter at undersøkelsesperioden var avsluttet. Rektor, lærere og foreldre ble valgt ut ifølge teorier om formålsutvalg. Rektor ved skolen var idéskaper og initiativtaker til følgeseddelsystemet og var den som kunne informere om bakgrunn og formålet med igangsetting av prosjektet, om hvordan systemet er tenkt å fungere og om forventninger til resultatene.

Lærerne, en mannlig og en kvinnelig, ble valgt ut fordi disse ga uttrykk for at de hadde tydelige meninger om følgeseddelsystemet. De er begge erfarne lærere med henholdsvis 10 år og 20 års lærererfaring. Den ene ga i utgangspunktet uttrykk for å ha en del kritiske synspunkter til systemet, og den andre var mer entusiastisk. Jeg vurderte at disse to til sammen kunne gi et nyansert bilde av hvordan lærerne opplevde bruken av systemet med følgesedlene. Lærerne er sentrale aktører i gjennomføringen av følgeseddelsystemet, og deres meninger og oppfatninger av hvordan systemet fungerer i skolehverdagen, vil kunne utdype og belyse det kvantitative datamaterialet.

På samme måte som lærerne, er foreldrene valgt ut med formål å belyse bruken av følgesedlene ut fra deres perspektiv. Foreldreperspektivet og deres oppfatninger om hvordan egne barn opplever bruken av systemet, vil kunne bidra til å gi et helhetlig bilde. Begge foreldreparene er valgt ut på bakgrunn av samtaler på foreldremøter, fra samlet klasse og individuelt, og fordi de ga uttrykk for at de hadde meninger om bruken av følgeseddelsystemet. En slik måte å velge ut informanter på, kalles for formålstjenlig utvelging, ifølge Kleven (2002).

6 gutter og 2 jenter ble valgt ut blant elever som har fått flere enn 3 følgesedler i løpet av undersøkelsesperioden. Elevene er hovedmålgruppen i prosjektet, og deres opplevelser og meninger om hvordan følgeseddelsystemet påvirker deres skolehverdag, vil være viktige bidrag til drøfting av datamaterialet. Disse 8 elevene ble valgt ut, fordi de tilfeldigvis var tilgjengelig i den perioden intervjuene skulle foretas. Ifølge Johannesen m.fl. (2007) karakteriseres utvelgingen som slumpmessig når man velger ut informanter som er tilgjengelige innen en tidsramme.

*”Sluppmessig utvelging vil si at man velger ut relevante informanter som er tilgjengelig, for eks. ....kunne man stille seg utenfor det aktuelle kontoret og spørre de som kommer ut om de kunne tenke seg å være med i undersøkelsen”.*(Johannesen m.fl. 2007, s.109).

I løpet av en bestemt uke spurte jeg elevene som kom til kontoret mitt med følgeseddel, om de kunne tenke seg å bli intervjuet. De fikk informasjon om hva intervjuet gikk ut på, hvor lang tid dette tok og at intervjuet skulle tas opp på lydbånd. De 8 første som var villige til å delta, utgjorde utvalget i den kvalitative delen av undersøkelsen. Formålet med utvelgingen av disse elevene, var at de sannsynligvis kunne bidra med informasjon om hvordan det opplevdes å få følgeseddel, om hvordan de mente at systemet fungerer, og om de hadde opplevd noen virkning i skolehverdagen. Jeg valgte elever som nettopp hadde opplevd å få en følgeseddel, med tanke på å kunne få fram kritiske synspunkter til systemet. Elevutvalget er dermed både et formålsutvalg og samtidig et sluppmessig utvalg.

Intervjuobjektene ble intervjuet etter at datamaterialet i den kvantitative delen var innhentet, etter ca. ett års erfaring med følgeseddelssystemet. Den kvantitative undersøkelsen ble supplert med kvalitative data, for å kaste lys over hvordan systemet med følgesedler fungerte. Den kvalitative undersøkelsen utgjør ikke en forberedelse til den kvantitative undersøkelsen, noe som er det mest vanlige, men er en oppfølging av denne (Grønmo 2007).

### **5.3 Gjennomføring av den kvantitative undersøkelsen**

Med utgangspunkt i forskningsdesignet til undersøkelsen, vil jeg først belyse den kvantitative undersøkelsen noe nærmere og deretter beskrive gjennomføringen av denne delen. Den kvantitative delen i undersøkelsen dreier seg om å regne ut differensen mellom antall registrerte følgesedler ved oppstart av prosjektet og etter ett år, for hele klassetrinnet og for hver klasse. Totalt sett vil dette bli en stor mengde data i løpet av undersøkelsesperioden, som kan framstilles og belyses ved hjelp av kvantitativ metode. *”Kvantitative data er tilrettelagt slik at kvalitetene ved fenomenet kan telles opp”* (Johannessen m.fl. 2007, s. 313).

Kvantitativ metode er en strukturert metode der man skaffer seg oversikt, kartlegger, analyserer og beskriver virkeligheten ved hjelp av kvantitative størrelser (Lund 2002 b). Datamaterialet i prosjektet består av et tallmateriale fra 109 respondenter, som krever en strukturert metode, for å gi oversikt over resultatet. Både problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven er klare og presise og kan besvares med en bekrefting eller avkrefting, dvs. om elevene har fått flere eller færre følgesedler etter ca. ett års bruk med systemet.

Følgeseddelsystemet ble innført for alle elever og lærere på skolen ved skolestart i august 2008. Som assisterende rektor, ble jeg en aktiv del av dette systemet, fordi jeg sammen med rektor fikk oppgaven med å ta imot de elevene som fikk følgesedler i undervisningen på grunn av uro eller regelbrudd. Min oppgave ble å følge opp disse elevene, ved enten å fortelle dem at de fikk en sjanse til, ringe hjem til foreldrene, eller utvise dem for resten av skoledagen, alt etter hvor mange følgesedler de hadde fått den samme dagen. Dette arbeidet ga meg en anledning til å få oversikt over alle elever som fikk følgesedler fra første dag systemet ble innført, fordi alle registrerte følgesedler ble lagt inn i det samme datasystemet.

Undersøkelsen min startet med innhenting av nødvendige tillatelser fra skoleledelsen og med melding til Personvernet for forskning. Det trengtes en innkjøringsperiode før elevene og lærerne ble vant med å bruke systemet med følgesedler, og jeg har av den grunn valgt november mnd. i 2008 og november mnd. i 2009 som forsøksmånedene i undersøkelsen. Etter ca. 2 måneder høsten 2008 var elevene og lærerne godt kjent med følgeseddelsystemet, og november måneder var helt vanlige måneder i skoleåret, da det ikke foregikk spesielle prosjekter som forberedelser til høytidsfeiringer eller andre avbrudd fra den ordinære undervisningen. 1.nov. 2008 startet datainnsamlingen, og antall følgesedler fra denne måneden og november måned året etter, utgjorde dataene på pre-testen og post-testen i undersøkelsen. De registrerte følgesedler ble lagt inn i et regneark, der elever og klasser ble registrert med nummer i stedet for med navn. Alle registrerte følgesedler i disse to månedene utgjør datamaterialet i den kvantitative delen av undersøkelsen.

Differensen mellom resultatene fra pre- og post-testen ble regnet ut i regnearket. Jeg planla i utgangspunktet å overføre datamaterialet til standardprogrammet (SPSS), for å foreta en signifikanstest av differensen mellom det samlede resultatet fra pre-testen og post-testen, ved å benytte en T-test. Jeg ønsket å finne ut om differensen av resultatene er til å stole på, dvs. om differensene i utvalget ville være så store at tilsvarende differenser kunne drøftes i forhold til hele målgruppen. Kleven (2002, s. 113) hevder følgende: *"I klassisk signifikanstesting tror man på forskjellen når den er signifikant, ellers ikke."* Resultatene på en signifikanstest kan være til hjelp ved drøfting av en skjønnsmessig generalisering til en konkret populasjon (Kleven 2002). Imidlertid opplevde jeg det som unødvendig å foreta en slik signifikanstest etter å ha sett datamaterialet. Det viste seg at forskjellene mellom resultatene på pre- og post-testen ble så store, at en slik statistisk test ble unødvendig å foreta.

## 5.4 Gjennomføring av den kvalitative undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg først belyse den kvalitative delen av undersøkelsen nærmere og deretter beskrive gjennomføringen av denne delen. Målet med intervjuene var å få informasjon om hvordan elever, lærere, foreldre og rektor opplevde å bruke følgeseddelsystemet, om hvordan systemet fungerte i praksis og hvordan brukerne opplevde at systemet virket på uro og reglebrudd i skolehverdagen. Intervjuene ble foretatt etter at undersøkelsesperioden var avsluttet. Generelt sett er intervju en samlebetegnelse, som omfatter mange varianter av intervjuer, fra de strukturerte som har karakter av spørreskjemaer til det som nærmest har karakter av en uformell samtaleform. I kvalitative studier benyttes det som ofte betegnes som halvstrukturert eller semistrukturert intervju (Holter 2007). Det som kalles det *kvalitative forskningsintervju*, er et ustrukturert eller semistrukturert intervju og er karakterisert som en samtale med et bestemt formål. Intervjuet kan bære mer preg av en dialog enn et spørsmål- og svarsituasjon (Johannesen 2007).

Intervjuene hadde et klart og avgrenset formål, og ble utformet med tanke på at intervjusituasjonen skulle oppleves som en samtale preget av dialog, og jeg valgte derfor semistrukturerte intervju. Hensikten var å få informantenes oppriktige tanke og meninger om hvordan følgeseddelsystemet fungerte i praksis i skolehverdagen. Jeg la vekt på at intervjuet med elevene skulle foregå i en uformell tone med et dagligdags språk. Formålet med et kvalitativt intervju, er å få brakt på det rene informantenes meninger og opplevelse av situasjoner, handlinger eller erfaringer (Holter 2007).

For å kunne sammenholde svarene fra de ulike gruppene, ønsket jeg å stille spørsmål om de samme temaene til alle gruppene, samtidig som jeg ønsket å komme litt dypere inn i problematikken. Kleven (2002, s.75) hevder:

*"Med et ustrukturert, eller i alle fall mindre strukturert intervju, har intervjueren større mulighet til å komme dypere inn i problematikken enn man vanligvis gjør ved et strukturert intervju." (s.74). "I forskning som tar sikte på å teste ut tankene eller hypotesene, vil det ofte være fordelaktig med mer strukturerte metoder"*

Ved semistrukturerte intervju er samtalen fokusert på bestemte temaer som er valgt ut på forhånd, samtidig som det gis rom for fleksibilitet i samtalsituasjonen. Målet med intervjuene var å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og meninger om på forhånd planlagte temaer, og intervjuguidene ble utarbeidet på grunnlag av problemstillingen. Jeg la vekt på å formulere åpne spørsmål som kunne åpne for refleksjon og resonnement i løpet av intervjuet. I intervjuet med elevene la jeg vekt på å utarbeide korte og direkte spørsmål i en

logisk rekkefølge, slik at de greit kunne oppfatte spørsmålene og lett gjenkjenne situasjonene som de ble spurt om (vedlegg 4). Intervjuet med rektor ble planlagt som et mer åpent intervju med noen sentrale temaer som krevde utfyllende svar (vedlegg 3). Intervjuene ble tatt opp på båndspiller, som alle informantene samtykket i å bruke. De fikk informasjon om hva formålet med undersøkelsen gikk ut på, hva opptakene skulle brukes til og at alle ville være anonyme i oppgaven.

Intervjuet med rektor varte i ca. ¾ time. Han fikk utlevert intervjuguiden i forveien og fikk lese gjennom utskriften av intervjuet, for å kunne komme med kommentarer før drøfting av resultatene. På denne måten kunne jeg bedre forsikre meg om at rektors uttalelser var riktig gjengitt og forstått. Han hadde få kommentarer til utkastet. Det ble satt av 30 minutter til lærerintervjuene og 20 minutter til elevintervjuene. Lærerne fikk utlevert intervjuguiden noen dager i forveien og ga uttrykk for at de opplevde spørsmålene som noe utfordrende, og ikke alltid enkle å besvare (vedlegg 5). Noen av elevene svarte raskt og kortfattet, og intervjuet varte da noe kortere. Elevene hadde stort sett klare oppfatninger og meninger om spørsmålene de fikk og ga uttrykk for at de syntes det var greit å bli intervjuet. To av elevene var i dårlig humør på grunn av følgeseddelen de nettopp hadde fått, og uttalte at de var utdelt urettferdig. I hvilken grad dette har påvirket elevenes svar, er en reliabilitetsvurdering. Etter intervjuet var stemningen bedre.

Foreldrene fikk tilsendt intervjuguiden i forveien og ble intervjuet i forbindelse med at de samtidig var på skolen på foreldremøte, og intervjuene varte i ca. 20 minutter (vedlegg 6). I tillegg til intervjuene hadde jeg uformelle samtaler med flere av elevene som kom til meg med følgesedler i løpet av prosjektperioden. Samtalene dreide seg om hva de mente om følgeseddelsystemet og om hvordan de opplevde at dette fungerte i klassene. I tillegg hadde jeg noen uformelle observasjoner av noen elever i de samme situasjoner og i samtalsituasjoner mellom elever, foreldre og rektor der jeg var observatør. Disse samtalene og observasjonene ga meg kun bakgrunnsinformasjon om elevenes meninger og opplevelser av systemet og inngår ikke i datamaterialet som er analysert.

Transkriberingen ble foretatt etter at alle intervjuene var avsluttet. Hver informant fikk et nummer, og alt som ble sagt ble skrevet ned. I ett av elevintervjuene var det litt vanskelig å oppfatte enkelte ord, men det var likevel mulig å forstå hovedinnholdet i uttalelsen. I analysen av materialet, kategoriserte jeg resultatet fra intervjuene med elever, lærere og

foreldre, i felles temaer som var sentrale for å belyse problemstillingen. Holter (2007) hevder at en kategoribasert analyse av forskningsmaterialet har hittil vært det vanligste, og at forskeren konstruerer de kategorier som materialet kan ordnes etter. Jeg sammenholdt intervjuetekstene med alle tre partene og fant fram til felles kategorier, som var sentrale for å belyse forskerspørsmålene og å utdype de kvantitative dataene.

## 5.5 Kombinasjon av kvantitative og kvalitative data

Tradisjonelt har forskere valgt enten å anvende kvantitativ eller kvalitativ metode i sin forskning. I praktisk forskning er det ikke alltid et klart og entydig skille der man enten velger den ene eller den andre metoden. Forskning er et område med nyanser, der det kan være anvendelig med kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (Grønmo 2007). I min undersøkelse var det hensiktsmessig å benytte intervju som metode i tillegg til den kvantitative metoden, for å tilføre de kvantitative dataene supplerende informasjon. Om dette sier Kleven:

*”Det er gode grunner til å regne kvalitative og kvantitative metoder som supplerende i forhold til hverandre. De har hver sine sterke og svake sider, som det er grunn til å vektlegge på forskjellig måte avhengig av hva slags problemstilling som skal studeres.”* (Kleven 2002, s. 24).

Kombinasjon av kvalitative og kvantitative data innebærer at jeg prøver å belyse samme problemstilling ved bruk av to metoder. De kvantitative dataene i undersøkelsen holder en viss distanse mellom meg som forsker og informantene, mens de kvalitative dataene skaper mer nærhet. Intervjuene ga meg grundigere kunnskap enn den overflatekunnskap som jeg fikk fra resultatene av de registrerte følgesedlene. Slike forskningsopplegg betegnes på ulike måter, enten som triangulering, multimetode eller mixed methods research (Grønmo 2007). Grønmo (2007, s. 98) uttaler: *”Generelt sett, blir slike opplegg gjerne omtalt som en form for metodetriangulering eller multimetodetilnærming”*.

Kvantitative og kvalitative tilnærminger står ikke i et konkurrerende, men i et komplementært forhold til hverandre, og svært ofte supplerer de hverandre (Grønmo 2007). I min undersøkelse var det hensiktsmessig å supplere de kvantitative dataene med kvalitative intervju, for å tilføre det kvantitative materialet utfyllende innsikt. I mange undersøkelser kan kvantitative data etterlate seg spørsmål som må belyses mer inngående. I slike tilfelle kan man benytte kvalitative metoder til oppfølging av kvantitativ datainnsamling (ibid). Formålet med undersøkelsen var å få en helhetlig forståelse av problemstillingen. Det kvantitative datamaterialet ga tallmessig funn og utgjør basismaterialet i undersøkelsen. Denne delen har

lagt grunnlaget for analysen av problemstillingen, og de kvalitative dataene har tilført dette materialet utdypende innsikt.

## 5.6 Validitet

Validitet kan beskrives som troverdighet eller gyldighet og er en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke. Det er ikke selve målemetodene, men tolkningen av dataene som vurderes i forhold til validitet. En vanlig definisjon av validitet i forhold til kvantitative undersøkelser, er å stille spørsmålet: ”Måler vi det vi tror vi måler?” (Johannesen m.fl. 2007 ). Ved vurdering av validitet, stilles det spørsmålet om *hva* måleinstrumentet måler. Systematiske målingsfeil kan forekomme og er feil som ikke jevner seg ut ved mange målinger (Kleven 2002). I kvalitative undersøkelser bruker vi ikke måleinstrumenter, men validitet kan imidlertid dreie som om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad resultatene på en riktig måte representerer formålet med undersøkelsen og avspeiler den virkeligheten som undersøkes (Johannesen m.fl. 2007). Nærmere drøfting av validitet knyttes til følgende tre områder: begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet.

### 5.6.1 Begrepsvaliditet

Uro og regelbrudd er teoretisk definert i ordensreglene for skolen og gjennomgått og diskutert blant lærerne, med formål å finne fram til en felles forståelse for håndtering av disse. Begrepsvaliditet dreier seg om i hvilken grad det er samsvar mellom begrepet, slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere dette (Kleven 2002). I hvilken grad det er samsvar mellom lærernes håndtering av uro og regelbrudd og den teoretiske beskrivelsen av ordensreglene, er et sentralt validitetsspørsmål. Intervju er brukt i tillegg til kvantitative data, for å undersøke håndteringen av uro og regelbrudd bedre og mer nyansert. Dette styrker troverdigheten i oppgaven, og om dette sier Kleven (2002, s. 136):  
*”Dersom det er mulig å nærme seg begrepet fra flere sider, vil vi til sammen kunne kartlegge begrepet bedre og mer nyansert enn med en metode alene.”*

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om å kunne skille mellom relevant og ikke relevant informasjon og å bygge opp tillit (Johannesen m.fl. 2007). I hvilken grad elevene har uttalt seg oppriktig i intervjuene, er et spørsmål om hvor valide resultatene er. Siden jeg er involvert i gjennomføringen av følgeseddelsystemet og samtidig representerer ledelsen ved oppfølging av problematferd ved skolen, kan det stilles spørsmål om hvor stor grad av tillit

elevene hadde til meg i intervjusituasjonen. I hvilken grad elevene var fortrolige i situasjonen og hadde full tillit til mine forsikringer om at resultatet ikke ville få noen følger for dem, kan være en usikkerhet ved tolking av resultatene. Jeg opplevde imidlertid at elevene var komfortable og avslappet i intervjusituasjonen.

### **5.6.2 Intern validitet**

Indre eller intern validitet er til stede når vi kan påvise at det er en sammenheng mellom uavhengige og avhengige variabler. Det er snakk om kausalsammenhenger når det kan påvises at hendelser virker inn på hvordan andre hendelser arter seg. Det er vanskelig å påvise kausalsammenhenger i samfunnsvitenskapen, og vi kan som oftest bare konkludere med at det er en sammenheng mellom variablene (Johannesen m.fl. 2007). Det er logisk å anta at det er en sammenheng mellom innføring av følgeseddelsystemet (den uavhengige variabelen) og differensen mellom antall registrerte følgesedler på pre- og posttesten (den avhengige variabelen), som antageligvis gjenspeiler noe av elevatferden i klassene.

Når det gjelder tiltak mot uro og regelbrudd, er følgeseddelsystemet det eneste opplegget eller forandring som er innført for elevene i forsøksperioden. I hvilken grad en eventuell atferdsendring i klassene kan forklares med innføring av følgeseddelsystemet, avhenger av at det ikke er innført andre variabler i tillegg som også kan innvirke på elevatferden i dette tidsrommet. Men i hvilken grad lærerne har brukt andre metoder for regelhåndheving i tillegg til systemet eller har unnlatt å bruke dette, er forhold som kan innvirke på resultatene. I denne perioden ble det imidlertid rettet ekstra oppmerksomhet mot uro og regelbrudd i undervisningen, og følgeseddelsystemet var et nytt og annerledes tiltak som ble igangsatt. Nyhetens interesse kan påvirke resultater av slike prosjekt, men siden systemet hadde pågått et helt år før registreringene ble målt, er det naturlig å anta at dette hadde avtatt noe.

### **5.6.3 Ytre validitet**

Ytre validitet er spørsmålet om resultatenes gyldighetsområde og sier noe om man kan generalisere kausale sammenhenger til relevante individer, situasjoner eller tider (Lund 2002 b). Relevante individer i min undersøkelse er de elevene på skolen som ikke var med i utvalget. Et utvalg er representativt dersom det ligner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven 2002). Et helt klassetrinn, dvs. ca. en tredjedel av elevene på skolen, utgjorde utvalget i undersøkelsen. Det er ofte forskjeller på graden av uro og regelbrudd i klasser ved samme skole, men når 4



klasser utgjør utvalget, vil disse sannsynligvis representere variasjonen i slike forskjeller. Jeg la som beskrevet, spesiell vekt på å velge ut klasser som representerer et bredt uvalg av klassene på skolen, i forhold til problematferd (jf. kap. 5.2.1).

Om et utvalg kan regnes som representativt for populasjonen, avhenger av hvordan utvelgingen av enhetene har foregått. Statistisk generalisering av resultater er bare aktuelt i de tilfellene det er foretatt sannsynlighetsutvelging (Kleven 2002). Det er ikke benyttet sannsynlighetsutvelging i undersøkelsen, og jeg benytter derfor skjønnsmessig generalisering eller såkalt overføring av resultater. Når man benytter skjønnsmessig generalisering, prøver man å vurdere hvilke likheter som eksisterer mellom persongruppene. Man må bygge på likheter av de forhold som er mest relevante for undersøkelsen (ibid).

Elevene i utvalget fra den kvantitative delen representerer hele skalaen av elevatferd. Det var elever med utstrakt grad av problematferd til konsentrerte og rolige elever og elever på alle nivåer mellom disse ytterpunkter. Ifølge min vurdering, er elevene på dette trinnet en elevgruppe som ikke skiller seg ut fra andre klasstrinn ved skolen, men har en sammensetning av elever som normalt finnes ved denne skolen. Etter mitt skjønn vurderer jeg det som sannsynlig at utvalget i store trekk er representativt for resten av elevene ved skolen.

Resultatene fra den kvalitative delen av undersøkelsen gir et innblikk i noen få elevers og læreres erfaringer og meninger om prosjektet. I hvilken grad resultatene fra elev- og lærerintervjuene er representative for resten av gruppene i undersøkelsen og videre for hele skolen, kan vanskelig vurderes, fordi utvalget er svært lite. Selv om utvalget ligner på de grupper de representerer, så er informantene for få og intervjuene ikke grundige nok for en generalisering til hele populasjonen, etter min vurdering.

I hvilken grad det er sannsynlig å anta at resultatene fra den kvantitative delen kan overføres til klasser ved andre skoler, blir et spørsmål om skjønnsmessig vurdering. En slik vurdering dreier seg om å vurdere likheter og forskjeller mellom skolen og klassene i undersøkelsen i forhold til andre skoler og klasser. Skoler som har flere likhetstrekk til min skole, angående beliggenhet, størrelse, elevsammensetning, lærertetthet, læringsmiljø, elevholdninger til skolen, lærerklima, foreldreengasjement, ledelsens engasjement og elevholdning osv., er sentrale likhetstrekk som må vurderes, før det er grunnlag for vurdere muligheten for at resultatene kan overføres. Det er svært mange trekk som må vurderes og mange som det er

vanskelig å måle og sammenligne, slik at sannsynligheten for at resultatene kan overføres til andre skoler, må i tilfelle vurderes med stor grad av usikkerhet.

## **5.7 Reliabilitet**

Reliabilitet i forskning betyr pålitelighet i forhold til datamaterialet og er et uttrykk for i hvilken grad dataene er fri for tilfeldige målingsfeil. Spørsmålet om reliabilitet er et spørsmål om hvor nøyaktig eller konsistent metoden måler det den måler. Beskrivelsen sier noe om hvilke data som er brukt, om hvor nøyaktig og stabilt det innsamlede datamaterialet er, om hvor presist målingene er utført og om hvordan de er bearbeidet (Lund 2002 b).

Lærerne i undersøkelsen foretok datainnsamlingen ved å fylle ut en følgeseddel når en elev hadde brutt ordensreglene eller forstyrret undervisningen på annen måte. Følgesedlene som er måleinstrumentet i undersøkelsen, er enkle skjemaer, der det ble fylt inn navn på elev, lærer, dato, klokkeslett og faget det ble undervist i. Dette er objektive og konkrete informasjon, som gir nøyaktige og presise data. I tillegg satte lærerne et kryss for ett eller flere av 5 mulige overtredelser: ”Ordrenekt, gjentatte advarsler, språkbruk, vold, annet”, med mulighet for å kommentere overtredelsen (vedlegg 2).

Alle lærerne var godt informert om hvordan skjemaene skulle brukes, likevel kan det ikke utelukkes at lærerne i noen grad har utvist skjønnsmessig vurdering. Avkryssningen ble foretatt samtidig som undervisningen foregikk, og med mange elever i klassen, kan det i noen situasjoner ha oppstått usikkerhet angående hvilken overtredelse som var begått eller om det var en blanding av forskjellige overtredelser. Men hvor nøyaktig denne avkryssningen har foregått, virker likevel ikke inn på reliabiliteten til undersøkelsen. Formålet var å innhente data om uro og brudd på ordensreglene, ikke å registrere nøyaktig hvilke typer av regelbrudd eller uro som ble brutt.

Samstemt og konsekvent bruk av følgesedlene ble diskutert og presisert på flere møter i løpet av undersøkelsesperioden, og det ble etter hvert stor enighet blant lærerne om at de skulle være årvåkne for å oppdage alle regelbrudd og være påpasselige med å registrere alle overtredelser som de oppdaget. Disse møtene var viktige for å utvikle stabilitet og nøyaktighet i vurderingen av målingene i klasserommene og bidro til å styrke reliabiliteten til datamaterialet. I de fleste typer data vil det være feil som kan svekke reliabiliteten til undersøkelsen. Påliteligheten til resultatene må bl.a. drøftes i forhold til hvorvidt de er påvirket av vurderingene til de som utfører målingene (Lund 2002 b).

En innvirkning på reliabiliteten i undersøkelsen dreier seg om hvor nøyaktige og presise lærerne har vært i å vurdere uro og regelbrudd og å benytte følgesedlene konsekvent. Selv om lærerne hadde god forståelse av hvilke overtredelser som skulle registreres, vil likevel lærerens erfaring, kunnskap og toleransenivå innvirke på hvor konsekvent, presist og samstemt de utførte registreringene. Det er en usikkerhet knyttet til i hvilken grad alle regelbrudd i klassene ble registrert og om noen følgesedler ble registrert feil i forhold til klassereglene. Uansett hvor godt det ble arbeidet med å gjennomføre en konsekvent og samstemt registrering av følgesedlene, vil dette være en usikkerhet knyttet til reliabiliteten i undersøkelsen. Lærerne med sine ulike personligheter, har høyst sannsynlig ulik toleranse for forstyrrelser og uro og for hvor grensene går for tolking av regelbrudd. Dette kan være en sannsynlig årsak til at det kan ha oppstått målingsfeil i datamaterialet mitt, noe som det tas høyde for i analysen av dataene.

## **5.8 Etiske aspekter**

Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker og om prinsipper og regler for vurdering om handlinger som gjøres mot hverandre, er riktige eller gale. I tillegg handler det om måten mennesker direkte eller indirekte kan påvirke hverandre. Dette siste er særlig aktuelt i samfunnsforskning, fordi denne direkte berører enkeltmennesker og forholdet mellom mennesker (Johannessen m.fl. 2007). I min undersøkelse setter jeg søkelyset på en hel skole og grupper av personer i skolen og ikke på enkeltpersoner. Men en skole består av mange enkeltpersoner som kan føle seg berørt, når det settes søkelys på et så sensitivt tema som problematferd. Dette har jeg hatt oppmerksomhet på både før, under og etter forsøksperioden. Jeg har satset på å ha en åpen dialog med alle berørte parter i hele perioden og har alltid vært tilgjengelig for spørsmål og informasjon. Jeg har bestrebet meg på å få fram et så objektivt og troverdig bilde av faktiske forhold som mulig.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet retningslinjer for forskningsetikk. Retningslinjene inneholder ulike hensyn, som en forsker har plikt til å rette seg etter, blant annet krav om *samtykke, informasjon og anonymitet*. Rektor var svært positiv til at det ble foretatt en undersøkelse om bruk av følgeseddelsystemet og ga uttrykk for at det var ønskelig å få en vurdering av systemet i forhold til framtidig oppfølging. Han har vært en positiv støttespiller i hele undersøkelsesperioden og hjulpet til med å legge forholdene til rette.

Alle lærerne ved skolen ble informert om undersøkelsen, både skriftlig og muntlig, og samtykket i å delta som informanter. Foreldrene ble informert muntlig på foreldremøter og i brev med forespørsel om samtykke i at deres barn eventuelt ble intervjuet. Lærerne, foreldrene og elevene som deltok i intervjuene, fikk forespørsel i god tid og deltok på frivillig basis. Jeg har etter beste evne tatt hensyn til elevene og deres behov under intervjusituasjonen og la vekt på å ha en uformell og hyggelig tone.

Alle informantene er anonyme, både klassene, lærerne, foreldrene og elevene. Det ble gjort klart for alle at anonymiteten skal være sikret, og opplysning om kjønn er den eneste personlige informasjonen som er gitt om intervjuobjektene. Alt datamateriale blir slettet etter avslutning av undersøkelsen. Det er ikke oppgitt navn på skolen, men anonymitet i forhold til skolen anser jeg ikke som vesentlig og har ikke vektlagt dette i undersøkelsen. Resultatene fra undersøkelsen dreier seg kun om pedagogisk håndtering av atferd i klassene, og denne utleverer ikke skolens indre liv og kommer dermed ikke i konflikt med etiske retningslinjer.

Min posisjon som assisterende rektor har hatt betydning for hvilken undersøkelse jeg har valgt, hvordan jeg har fått tilgang til informantene og for hvordan undersøkelsen er planlagt og gjennomført. I mitt daglige arbeid har jeg et hovedansvar for ro orden på skolen og hjelper lærerne med å skape arbeidsro i undervisningen. Jeg bruker mye tid på å veilede og disiplinere elever med problematferd. Det ligger en fare i å blande rollene som skoleleder og forsker i en slik undersøkelse. Samtidig gir posisjonen meg gode muligheter til å forstå bakgrunnen for og hensikten med systemet det forskes på og muligheten for å kunne identifisere meg med forskningsspørsmålene. Fordi jeg selv har vært en part i gjennomføringen av systemet som er undersøkt, og uansett hvor objektiv og uhildet jeg har ønsket å være, kan undersøkelsen uforvarende ha blitt preget av mine holdninger og førforståelse. I den grad dette eventuelt har skjedd, har det ikke vært tilsiktet.

## 6. Resultatet av undersøkelsen

I dette kapitlet presenteres resultatene fra den kvantitative undersøkelsen først og deretter fra den kvalitative delen. Resultatene fra de kvantitative dataene presenteres i tabeller og beskrives fortløpende i henhold til de to forskningsspørsmålene. I det følgende avsnittet blir resultatene drøftet under ett, i lys av teorier. Deretter presenteres resultatene fra intervjuene, som beskrives og drøftes i forhold til resultatet fra den kvantitative delen. Intervjuene med lærere, elever og foreldre blir drøftet under ett i forhold til fire temaer, i et forsøk på å sammenholde resultatene med hverandre. Oppsummerende drøftinger av både den kvantitative og den kvalitative delen blir foretatt i det siste kapitlet.

### 6.1 Resultater etter bruk av følgesedelsystemet

Det mest interessante i undersøkelsen var å få svar på om det hadde blitt mer arbeidsro i klassene på ungdomsskolen. Som beskrevet i kap. 3.1, er uro og regelbrudd noe som svært mange ungdomsskoler sliter med og noe som stjeler tid fra konsentrasjon om faglig arbeid. Alle forsøk som lykkes med å forbedre arbeidsro på skolen, vil bidra til å gi elever bedre læringsbetingelser og lærere bedre mulighet for å undervise.

Det første forskningsspørsmålet er følgende: ***Kan et system for registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd innvirke på uro og regelbrudd på 8. til 9. klassetrinn?***

Tabell 1: Antall registrerte følgesedler totalt

	Antall elever	Antall følgesedler nov. 2008	Antall følgesedler nov. 2009	Diff.	Diff. i %
<b>Hele klassetrinnet</b>	109	96	43	53	55 %

Resultatet slik det fremkommer i tabell 1, dokumenterer at det er en stor differanse i antall registrerte følgesedler mellom nov. 2008 og nov. 2009. Med 96 registrerte følgesedler det første året og med 43 i det andre, tilsvarer dette en reduksjon på 55 %. Dette viser at det ble utdelt bare ca. halvparten så mange følgesedler etter ett år. I starten av prosjektet benyttet lærerne følgesedelsystemet gjennomsnittlig tre eller fire ganger hver dag, mens de benyttet dette mellom en og to ganger daglig året etter (ca. 25 skoledager pr. mnd).

Resultatet viser at det er blitt en tydelig reduksjon av antall følgesedler etter ett års bruk med systemet, og reduksjonen er så stor at den høyst sannsynlig ikke skyldes tilfeldigheter.

Det andre forskningsspørsmålet er følgende: *Er det forskjell mellom klassene på hvordan registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd kan innvirke på uro og regelbrudd?*

Tabell 2: Antall registrerte følgesedler fordelt på klasser

Klassene	Antall elever	Antall følgesedler nov.2008	Antall følgesedler nov.2009	Diff.	Diff. i %
Klasse 1	27	38	11	27	71 %
Klasse 2	28	25	15	10	40 %
Klasse 3	27	23	11	12	52 %
Klasse 4	27	10	6	4	40 %
Totalt	109	96	43	53	55 %

Resultatene i tabell 2 viser at det var store differenser i antall registrerte følgesedler mellom klassene da følgeseddelsystemet ble startet opp. I klasse 1 ble det registrert i gjennomsnitt en til to følgesedler hver dag løpet av nov. mnd. 2008, mens det i klasse 4 kun ble registrert ti følgesedler til sammen i samme måned. Dette resultatet kan tyde på at det er store forskjeller i uønsket atferd mellom klassene, men disse forskjellene bør samtidig vurderes i lys av lærernes grenser og toleranse for uro i klassene (jf. kap. 5.7).

Tabellen viser også at det er store reduksjoner i antall registrerte følgesedler i alle 4 klassene etter ett års bruk med systemet.

Resultatet i tabellen dokumenterer at i klassen med flest registrerte følgesedler, er det påvist størst reduksjon, med hele 71 %, mens det i de andre tre klassene er påvist reduksjoner på henholdsvis 40 % og 52 %. Etter ett års bruk med følgeseddelsystemet, er det fortsatt store differenser i antall registrerte følgesedler mellom klassene, men differensene er blitt redusert. Resultatet viser at det er blitt størst reduksjon av antall følgesedler i klassen med mest uro, og reduksjonene er så store at de høyst sannsynlig ikke skyldes tilfeldigheter.

Undersøkelsen viste i tillegg at det var forskjeller mellom gutter og jenter på hvordan registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd innvirket på uro og regelbrudd. Selv om dette ikke er ett av forskningsspørsmålene, ønsker jeg å ta disse med i resultatdelen av oppgaven.

Tabell 3: Antall registrerte følgesedler fordelt på kjønn

<b>Kjønn</b>	<b>Antall elever</b>	<b>Antall følgesedler nov. 2008</b>	<b>Antall følgesedler nov. 2009</b>	<b>Diff.</b>	<b>Diff. %</b>
<b>Gutter</b>	54	71	29	42	59 %
<b>Jenter</b>	55	25	14	11	44 %
<b>Totalt</b>	109	96	43	53	55 %

Resultatet i tabell 3 viser at det var store differanser i antall registrerte følgesedler mellom guttene og jentene da følgeseddelssystemet ble innført. Blant guttene ble det registrert i gjennomsnitt ca. tre følgesedler hver dag i løpet av nov. mnd. 2008, mens det blant jentene kun ble registrert en følgeseddel hver dag i samme måned. Dette resultatet kan tyde på at det er store forskjeller i uønsket atferd mellom gutter og jenter.

Tabellen viser at det er påvist store reduksjoner i antall følgesedler blant både guttene og jentene etter ett års bruk med systemet.

Tabellen dokumenterer at guttene har redusert antall følgesedler i større grad enn jentene. Blant guttene er det en reduksjon på 59 %, mens hos jentene er det 44 %, en forskjell som utgjør 15 % i favør av guttene. Det er fortsatt stor differanse i antall registrerte følgesedler mellom guttene og jentene, men som tabellen viser, er denne differensen blitt redusert. Resultatet viser at det er størst reduksjon av antall følgesedler blant guttene.

### **6.1.1 Drøfting**

Ledelsen ved skolen ønsket og styrke elevenes skoleprestasjoner ved å redusere uro og regelbrudd på skolen. Det var av interesse å finne fram til et system som kunne føre til reduksjon av forstyrrende adferd, for å fremme et bedre læringsmiljø. Ogden (2009, s.18) hevder at *”elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger, hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling.”* Det

første forskningsspørsmålet prøver å belyse om bruk av følgeseddelsystemet innvirket på uro og regelbrudd for hele klassetrinnet på skolen, og det andre om hvordan systemet virket på de fire klassene. Resultatet fra undersøkelsen viser at elevene fikk langt færre følgesedler etter ett års bruk enn ved starten av prosjektet, som kan tolkes som at det er blitt færre regelbrudd og mer ro i klassene etter at systemet ble tatt i bruk.

Resultatet viser en reduksjon på 55 % i antall registrerte følgesedler, som kan tyde på at uro og regelbrudd er redusert med ca. halvparten. Ifølge undersøkelsen til Overland og Nordahl (2001) er det relativt sett et stort antall elever som viser undervisnings- og læringshemmende atferd i skolen (jf. kap. 3.1.2). Forskerne betrakter denne atferden som mindre alvorlig problematferd (ibid). Følgeseddelsystemet ble benyttet tre til fire ganger hver dag ved starten av prosjektet. Det betyr at undervisningen ble forstyrret seks til åtte ganger daglig, fordi elevene først hadde fått en advarsel på grunn av uro. Det kan tyde på at det er en del av den mindre alvorlige problematferden som er redusert, fordi det ikke er satt i gang ekstra tiltak mot enkeltelever med alvorlig problematferd, og at reduksjonen har skjedd i løpet av bare ett år. Resultatene kan tolkes som at klassene med størst problematferd reduserte uro og regelbrudd mest. I tillegg viste det seg at guttene reduserte uro og regelbrudd i større grad enn jentene etter at systemet ble tatt i bruk. Resultatet ved starten av undersøkelsen kan tyde på at guttene sto for nesten tre ganger så mye uro og regelbrudd i undervisningen. Dette samsvarer med annen forskning som konstaterer at problematferd forekommer hyppigere blant gutter enn jenter i skolen (Nordahl m.fl. 2009). Totalt sett kan resultatene tyde på at de elever som forstyrret undervisningen mest, viste størst reduksjon av uønsket atferd etter at systemet ble tatt i bruk.

Tiltaket i min undersøkelse er et skoleomfattende og klassesentrert tiltak, der alle elever, lærere og ledelsen er involvert. Tiltaket er et systematisk forsøk på å endre problematferd i klassene med formål å forbedre læringsmiljøet. Forskning viser at tiltak mot problematferd løses best med tiltak som omhandler hele skolen, og som påvirker skolemiljøet og læringsbetingelser i et langsiktig perspektiv. Det er skoleomfattende og klassesentrerte tiltak, med igangsetting av systematiske endringstiltak, som gir positive resultater på problematferd. Tiltakene settes i gang for alle elever og lærere ved skolen, og man unngår faren for stigmatisering og ekskludering av enkeltelever (Ogden 2001, Overland og Nordahl 2001, Sørli 1998). Følgeseddelsystemet i undersøkelsen har et innhold og struktur som er i overensstemmelse med ovennevnte erfaring og forskning i Norge. I USA viste en



metaanalyse av skolebaserte program for elever med aggressiv og uønsket atferd, at programmer med best effekt, hadde tiltak som var gjennomført for alle elever i hele klasser (Wilson and Lipsey 2007).

Følgeseddelsystemet i undersøkelsen har som formål å være et redskap som hjelp for lærerne i arbeidet med klasseledelse. God klasseledelse innebærer gode relasjoner til elevene, god undervisning og god kontroll i klasserommet. Nordahl (m.fl. 2009) hevder at det viktigste målet i god klasseledelse er å skape arbeidsro, å fremme elevenes sosiale kompetanse, skape samhold og trivsel og stimulere til skolefaglige innsats og prestasjoner. Og i St. meld nr. 30 (2003-2004) står det at lærende organisasjoner stiller særlige store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. I prosjektet mitt skal lærerne vise handlekraft og reagere på alle små og store regelbrudd som forstyrrer undervisningen. Forskning viser at det er klare sammenhenger mellom god klasseledelse og elevenes atferd. En god klasseleder forutsetter en tydelig ledelse med klare markeringer av grenser for hva som tillates (Roland 1995, Roland m.fl. 2005). Hovedinnholdet i prosjektet mitt dreier seg om grensesetting og klare krav til elevenes atferd.

Regler og rutiner er sentrale elementer i forebygging og reduksjon av problematferd og skaper forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen, og tydelige regler som er lett forståelige er viktige for å skape et godt læringsmiljø (Bergkastet m.fl. 2009). I prosjektet ble det lagt stor vekt på å utvikle og etablere tydelige og klare klasseregler, som ble gjennomgått for alle elever og slått opp på veggene i klasserommene. Det viser seg imidlertid at regelhåndhevelse på skolene er en større utfordring enn utarbeiding av reglene (jf. kap.4.4.1) Skoleledelsen er sentral i utforming, planlegging og håndheving av reglene på skolen, og et godt samarbeid mellom alle berørte parter i skolesystemet er viktig for å skape et positivt læringsmiljø (Klefbeck og Ogden 2003). I tillegg bør sanksjonene på regelbrudd komme i så nær tid som mulig og være lette å administrere (Sørli 2000). I følgeseddelsystemet var det et sterkt fokus på konsekvent og rutinemessig oppfølging av all uro og regelbrudd, med ledelsen som en sentral aktør, og reaksjonene ble iverksatt umiddelbart etter at elevene hadde brutt en klasseregel. I Canada og USA er det gjort gode erfaringer med klare fellesregler og konsekvent regelhåndhevelse i mange skoler, og i et treårig forsøk viste resultatene at bråk og uro i klasserommet kan forebygges og reduseres ved en samordnet håndtering av problematferd. En viktig forutsetning var at skolen har en felles praksis som forplikter alle parter (Gottfredsson m.fl. i Nordahl 2009). Et hovedfokus i prosjektet mitt var at lærerne

skulle håndheve klasseregler som en felles praksis for hele skolen, som erstatning for andre individuelle rutiner for håndtering av uro og regelbrudd. Resultatet i undersøkelsen er i overensstemmelse med resultater fra ovennevnte forskning, som også hadde klare fellesregler og en samordnet konsekvent regelhåndhevelse for hele skolen.

Resultatet fra prosjektet viser til en forbedring i å overholde regler, som kan tolkes som en forbedring i sosiale ferdigheter i klassene. Etablering av felles regler og konsekvent håndheving, er en positiv strategi for utvikling av sosiale ferdigheter og ønsket atferd i skolen (Sørli 2000). Sosialt kompetente barn blir vurdert i forhold til hvordan de følger regler og normer i daglig virksomhet. Sosial kompetanse på skolen handler om å følge regler, ta hensyn til medelever og oppføre seg slik at det skapes gode læringsbetingelser (Damsgaard 2003, Ogden og Sørli 2001, Sørli 2000). Resultatet i undersøkelsen kan tolkes som at elevene til en viss grad har utvist bedre sosial kompetanse i klassene etter at systemet ble tatt i bruk.

Med utgangspunkt i miljøperspektivet kan resultatene fra prosjektet vurderes i lys av normer, regler og toleransegrenser som skolen har satt til elevatferd. I et miljøperspektiv vurderes problematferd som manglende samsvar mellom miljøets krav og forventninger, som barn blir stilt overfor. Det som avgjør elevenes atferd er den evnen og viljen de viser til å møte skolens krav (Overland 2007). I miljøperspektivet er man mindre interessert i å finne årsaken til problematferd med fokus på individet, men er opptatt av skolen som arena, samspillet mellom aktørene og måten omgivelsene reagerer på barnas oppførsel (Bø 2000, Overland og Nordahl 2001). Resultatene fra prosjektet kan tyde på at det er blitt et større samsvar mellom kravene som skolen stilte til ro og orden og elevenes oppfølging av disse. 55 % reduksjon i registrerte følgesedler, kan tolkes som at elevenes evne og vilje til å imøtekomme skolens krav til regler og grenser for uro er forbedret.

I et systemteoretisk perspektiv står ringvirkninger og samspill i fokus når man vil prøve å forstå hva som virker på vekst, trivsel og atferd. Et sosialt økosystem består av aktører som er i direkte sosial samhandling og som påvirker hverandre gjensidig (Bø og Schiefeloe 2007). Prosjektet er rettet mot klassene, som kan betraktes som et selvstendig system, der elever, lærere og ledelsen er i direkte samhandling og påvirker hverandre. I systemarbeid påpekes det at det må arbeides med klassesystemet og ikke med enkeltelever, og at all utvikling skjer i samspill med andre. Klassene består av flere sosiale delsystem som blant annet rutiner og

organisering (Bø 2000, Sørli 2000). Resultatet i undersøkelsen kan tolkes som en forbedring av elevenes atferd etter at organisering og rutiner for håndtering av problematferd ble endret.

## **6.2 Brukernes erfaringer og meninger om følgeseddelsystemet**

I det følgende presenteres elever, lærere og foreldres meninger om følgeseddelsystemet etter ca. ett års erfaring med bruk av systemet. Resultatene er oppsummert i 4 følgende temaer:

*1) Følgeseddelsystemet i skolehverdagen, 2) Arbeidsro og klassemiljø, 3) Konsekvent og samstemt bruk, 4) Systemet i fremtiden.* Resultatene fra brukerne presenteres under samme tema og drøftes fortløpende.

### **6.2.1 Følgeseddelsystemet i skolehverdagen**

**Lærere.** Lærere var hovedsakelig positive til systemet med følgesedler og mente at de brukte mer tid på det faglige arbeidet og mindre tid på uro og regelbrudd i timene. En uttalte: *”Det positive er at du tenker på det faglige og trenger ikke tenke på atferd og orden i timene”*. Den andre uttalte at lærerne får brukt tid på alle elevene og ikke bare på de sterkeste som krever mest oppmerksomhet, og hevdet at systemet disiplinerer lærerne, og at det fungerer for elevene. De mente at systemet fører til at lærerne blir bedre til å håndtere uro før dette utvikler seg til å bli store konflikter.

Følgeseddelsystemet kan også ha negative konsekvenser. Lærerne sa at følgesedlene kunne ta oppmerksomheten bort fra totalvurderingen av elevenes adferd. Det kunne være noe ved elevens atferd som burde vært *”tatt opp”* med eleven der og da når noe skjedde, istedenfor å sende eleven ut av klassen med en følgeseddel. Lærerne hadde kanskje reagert på forstyrrelser på en mer individuell og tilpasset måte uten følgeseddelsystemet. Kan det tenkes at bruk av følgesedlene kan virke litt for skjematisk og overfladisk som reaksjonsform for en del regelbrudd og annen uro i timene?

Den praktiske gjennomføringen i skolehverdagen var enkel, og systemet fungerte godt.

Lærerne uttalte at det dreide seg bare om å huske å ta med følgesedler til undervisningen og samtidig ha det klart for seg hvor grensene skulle gå for å skrive dem ut. Begge påpekte imidlertid at det kunne ta litt tid å skrive ut følgesedlene og at dette førte til avbrudd i undervisningen, men føyde til at det tok mindre tid å skrive ut et skjema enn å ta en konflikt i klasserommet. Et forslag til forbedring var at utfyllingen kun burde bestå av å sette kryss og av forhåndsutfylte skjemaer.

**Elever.** Ifølge seks av elevene var følgeseddelsystemet en grei og rettferdig reaksjon å få for bråk og forstyrrelser i timene. De uttalte at de fikk mange følgesedler i starten men færre etter hvert. En uttalte: *"Fikk ganske mange til sammen, 17 eller 19 i fjor, 2-3 i år"*, to andre svarte: *"Fikk mange første året, men skjerpet meg året etter og har fått 2-3 i år"* og: *"Før fikk jeg en del, men nå har jeg prøvd å skjerpe meg, fordi jeg vil kvitte meg med følgesedlene"*. At de fikk færre følgesedler etter som tiden gikk, er i samsvar med resultatene fra den kvantitative delen av undersøkelsen og samsvarer med målet med prosjektet. Resultatet tyder på at elevene prøvde å forbedre oppførselen for å unngå å få følgesedler, for dette opplevdes som en negativ opplevelse og sa: *"Litt teit å måtte gå ned til rektor og opp igjen og sånt"*. En annen sa: *"Det er ikke greit, for man vil ikke ha følgesedler, men man har jo gjort noe galt, så man fortjener jo dem. Man blir ikke glad"*. Elevsvarene tyder på at følgeseddelsystemet fungerer som en negativ reaksjon på uro og regelbrudd, som elevene prøver å unngå å få. Reaksjonen er imidlertid ikke så negativ at den virker mot sin hensikt. En uttalte: *"Det gikk hardt inn på meg, og jeg ble sur på meg selv selvfølgelig, og så lovet jeg meg selv å skjerpe meg."* Nordahl m.fl. (2009) hevder at strenge og harde straffer for brudd på klasseregler, har liten effekt for bedring av elevenes atferd på skolen. En annen elev uttalte: *"Egentlig er det rettferdig, for det spørres hvordan du oppfører deg i timen også. Føles som en riktig straff."*

Seks av elevene uttalte at de snakket om følgesedlene til vennene, som kan bety at følgesedlene angår elevene og at de er opptatt av dem i skolehverdagen. En sa at noen av vennene skryter av å ha fått mange følgesedler, og andre uttalte at ingen av vennene liker å få følgesedler. To mente at vennene syntes det er positivt å bruke følgesedlene for å skape ro og orden og at elevene fikk som fortjent. En uttalte: *"Har snakket med mange – vi synes det er sleipt av lærerne, men det er riktig det lærerne gjør. Ellers ville det aldri bli orden eller ro."*

Elevene har ikke diskutert bruk av følgeseddelsystemet med foreldrene i særlig grad, men svarte at foreldrene ikke likte at de fikk følgeseddel, og at de fikk beskjed om å slutte å snakke i timene. Dette kan bety at elevene skjønner at foreldrene ikke ønsker at de skal få følgesedler og derfor prøver å unngå å få dem. Totalt sett tyder resultatet fra elevintervjuene på at følgeseddelsystemet fungerer bra for elevene, som også samsvarer med lærernes oppfatninger.

**Foreldre.** De to foreldreparene var positive til følgeseddelsystemet og uttalte: *"Jeg vet at jeg blir kontaktet hvis min datter begynner å bryte regler på tidlig tidspunkt, og det setter jeg stor pris på"*, og en annen: *"Det er bra fordi det betyr at foreldrene raskt blir kontaktet hvis det er problemer og kan ta tak i dette fort"*. Det ble påpekt at følgesedlene må brukes i de rette situasjonene og at disse ikke måtte brukes på småting, slik at elevene ikke unødvendig går glipp av undervisningen og uttalte: *"Det er bra at man belaster undervisningen i klassen så lite som mulig, men fjerner problemet"*. De mente at barna syntes at systemet førte til bedre ro i klassen, og at inntrykket var at de fleste foreldrene syntes at bruk av følgeseddelsystemet var positivt.

Å skape gode arbeidsbetingelser er en sentral del av lærerens ansvar som klasseleder. Begge lærerne uttalte at de hadde fått bedre tid til å konsentrere seg om undervisningen. God klasseledelse handler om å gi elever mulighet til å konsentrere seg, tenke, lytte og arbeide i fred (Nordahl m.fl. 2009). Et annet mål er at elevene skal oppleve en umiddelbar og tydelig konsekvens for brudd på ordensreglene i klasserommet. Roland (1995) hevder at læreren må være en tydelig leder, markere grensene for hva som tillates og vise fasthet i klasseledelsen. Først da kan en lærer utøve et godt og trygt lederskap i klassen. En elev uttalte: *"Jeg har gjort noe dumt"* på spørsmålet om hvordan det opplevdes å få en følgeseddel. Hensikten er at elevene skal forstå hvorfor de får en følgeseddel, og at de skal rette oppmerksomheten mot egen atferd i stedet for mot læreren og skolen. Bergkastet m.fl. (2009) hevder at konsekvenser på regelbrudd må være lett forståelig, bør gjennomføres nært i tid og være etisk forsvarlig. Samlet sett mener elevene at følgeseddelsystemet oppleves som et rettferdig system og en forholdsvis grei reaksjon på uønsket atferd.

I de uformelle samtalene jeg hadde med flere elever i løpet av året (jf. kap. 5.4), ga mange uttrykk for at de var enige i at det var dårlig oppførsel som var årsak til at de fikk følgeseddel. At det opplevdes som negativt å få følgeseddel, er positivt i denne sammenheng, for hensikten er at elevene skal oppleve det negativt men rettferdig å få følgesedler. Et formål med systemet er at elevene skal være ferdige med regelbruddet og konsekvensen etter samtalen med ledelsen. Etter dette er saken tilbakelagt og glemt, og elevene får nye forsøk og fortsetter med "blanke ark." Dette var litt uklart for noen av elevene, for en av informantene uttalte at det var dumt å få følgeseddel *"fordi dette kommer på vitnemålet"*, men dette skjer ikke. En annen hadde forstått systemet og uttalte: *"Det er ikke så ille. Man kommer til rektor eller deg, og da er det overstått."* Ifølge reglene for gjennomføring av systemet, blir

foreldrene innkalt til ledelsen for en samtale når elevene har fått fem følgesedler innen en uke. Slike møter kan være hensiktsmessige og mitt inntrykk er at elevene viste bedre atferd i etterkant av disse møtene.

### 6.2.2 Konsekvent og samstemt bruk

**Lærere.** En uttalte at lærerne ikke alltid var samstemte i bruken av systemet, og at noen lærere brukte andre systemer i tillegg til følgeseddelsystemet og sa:

*”Systemet fungerer ikke alltid, fordi vi lærere ikke er samstemte i bruken av det. I noen perioder sier noen lærere at nå må vi være veldig strenge, men noen følger ikke opp, fordi tersklene for bruken er forskjellige. Men når noen sier nå skal vi senke terskelen eller heve terskelen, så følger ikke de andre med. Dette er en svakhet i systemet.”*

Den største utfordringen for gjennomføring av følgeseddelsystemet, var å få alle lærere til å bruke systemet likt og konsekvent ved uro og brudd på klassereglene. Læreren uttalte at ikke alle var samstemte i bruken av systemet, og at noen benyttet systemer som de tidligere var vant med i tillegg. Lærerne hadde tydeligvis ulike selvkomponerte systemer, som bruk av lapper med ulike farger som kan sammenlignes med røde og gule kort i fotballspråket, og system med anmerkninger og uttalte:

*”En annen ting er at det bør ikke være forskjellige systemer i samme klasse og heller ikke på hele skolen. Praksisen varierer med gule og røde lapper f.eks. - eller «nå skriver jeg deg opp i boka» - altså den gamle metoden.. Vi må ha mest mulig lik praksis av lærerne eller i alle fall vite om hverandre.”*

Det er ikke tilstrekkelig at reglene for bruk av systemet er klare og presise, men det er konsistent og samstemt håndheving av reglene, som er det mest sårbare elementet i et slikt felles system. Når regler og rutiner fungerer på skolen, skaper de trygge og forutsigbare rammer i skolemiljøet og virker både forebyggende og hemmende på problematferd (Ogden 2009). Dersom følgesedlene blir utdelt på grunnlag av ulik toleransegrense for uro og regelbrudd, vil dette høyst sannsynlig skape misnøye og usikkerhet hos elevene. Ved forebygging og reduksjon av problematferd, har det vist god virkning at skolen opererer med noen få klare fellesregler, og at alle lærerne reagerer på regelbrudd på en forutsigbar, lik og konsistent måte (Todd 1998 i Nordahl m.fl. 2009).

**Elever.** En elev støttet lærerens uttalelse og sa: *”Noen bruker anmerkninger, og noen bruker følgesedler. Jeg liker følgesedler best, for de vises ikke på karakterkortet. Anmerkninger er mest straff”*. Eleven støtter bruk av følgeseddelsystemet men opplevde at

det ikke ble brukt likt av alle lærerne. Tre av elevene var opptatt av at noen lærere praktiserte systemet for strengt og en for mildt, og mente at forskjellen på praktisering av systemet dreide seg om dette. De uttalte:

*"De er ikke strenge nok. De truer med å gi, men så gjør de det ikke fordi de vil være litt snille mot elevene." Og en annen sa: "De bruker dem for mye – det burde gis mer sjanser".*

Halvparten av elevene mente at lærerne brukte systemet passende og tre uttalte:

*"Lærerne bruker dem som de skal", "De bruker dem passe", og "Riktig måte, først gir de advarsel, og så sender de dem. Hvis det er voldelig, blir det følgeseddel med en gang".*

Både en lærer og halvparten av elevene mente at følgeseddelssystemet ble benyttet forskjellig blant lærerne, og at noen brukte andre systemer i tillegg. Dette kan ha påvirket resultatet av den kvantitative delen av undersøkelsen og kan være medvirkende faktor til at lærere og elever opplevde at det var blitt mer arbeidsro i klassene, etter at følgeseddelssystemet ble innført. Dette er et spørsmål om reliabilitet som er drøftet i kap. 5.7.

Selv om reglene er klare, er det en utfordring å vurdere i hvilke situasjoner de skal benyttes. Elevene er ofte raske til å oppdage om systemer og rutiner blir gjennomført likt og rettferdig for alle. Bergkastet m.fl. (2009) og Sørli (2000) hevder at det er vesentlig at regelhåndhevelse på skolen foregår på en forutsigbar og konsekvent måte, og at elevene er godt kjent med konsekvensene for regelbrudd. Et skolemiljø som fokuserer på forebygging av problematferd er oppatt av bl.a. følgende: *"Et forutsigbart miljø der voksne er enige om viktige verdier og holdninger, og der det gis konsekvente reaksjoner både på ønsket og uønsket atferd"* (Ogden 2009, s. 105). I følgeseddelssystemet gis det ingen reaksjoner på ønsket atferd, for belønningen er ment å være at elevene vil få et godt og rolig arbeidsmiljø, som resultat av systemet. Selv om en del elever opplevde at lærerne brukte systemet enten for strengt eller for mildt, så ga de uttrykk for at de forventet at systemet ble brukt.

Min erfaring er at det som frustrerte elevene mest, var at lærerne ikke fulgte systemet ifølge forutsetningene. Elevene var stort sett enige om at de selv hadde brutt en regel da de kom med en følgeseddel, men dette opplevdes som irrelevant hvis læreren ikke hadde gitt en advarsel først, slik reglene var. Da ble frustrasjonen rettet mot læreren, i stedet for mot egen oppførsel. I slike tilfelle opplevde jeg ofte at elevene fikk en ny følgeseddel samme dag. En av de foresatte uttalte også at de hadde inntrykk av at noen lærere brukte følgesedlene litt for

mye og noen ikke konsekvent nok. Et forskningsprosjekt i USA viste at bråk og uro i klassene kan reduseres ved en samordnet og lik håndtering av problematferd fra alle lærerne (Gottfredsson m.fl. i Nordahl m.fl. 2009). Konsekvensene ved regelbrudd bør også være lette å administrere, og de bør komme så nær i tid som mulig etter regelbruddet (Sørli 2000). Dette er noe av målsettingen i prosjektet mitt.

### 6.2.3 Arbeidsro og klassemiljø

Resultatene etter at følgeseddelssystemet ble tatt i bruk, kan tyde på at det er blitt mer arbeidsro i klassene, som også ble bekreftet på Elevundersøkelsen (jf. vedlegg 1, figur 1). I hvilken grad det er blitt en reell og merkbar bedre arbeidsro i klassene etter innføring av systemet, er det brukerne som best kan uttale seg om.

**Lærere.** Lærerne hevdet at det var blitt mer arbeidsro i klassene og at de brukte mindre tid på elevene som forstyrret undervisningen. *”Man får de bråkete elevene ut av klasserommet og bruker tid på alle elevene i klassen til læring i stedet”,* sa den ene læreren og uttalte at det er godt for elevene med uønsket atferd å få gå ut av klasserommet en liten tur, for så å komme tilbake for å jobbe, for da har de roet seg. Den andre mente at han brukte mer tid på det faglige arbeidet sammen med de urolige elevene, i stedet for tid på håndtering av bråk og uro.

Lærerne brukte mindre tid på å håndtere uønsket atferd og mer tid på undervisning. En uttalte: *”Man får brukt tid på alle elevene og mer tid på undervisning.”* Svarene er i samsvar med målet om å redusere tidsbruk til håndtering av uro og regelbrudd. Når det ble brukt mer tid på undervisning enn tidligere, er det sannsynlig å anta at skoleprestasjonene etter hvert vil forbedres. På spørsmål om følgeseddelssystemet hadde påvirket klassemiljøet, mente en at systemet kan ha positiv effekt, betinget av at alle elevene vet at læreren bruker systemet. Den andre var tydelig på at klassemiljøet var blitt bedre etter bruk av følgesedlene, fordi det ble brukt mindre tid på konflikter og fordi *”elevene føler at de får lært noe.”* Hun sa: *”Konfliktene blir flyttet ut av klasserommet”* og mente at hun fikk fordelt tiden sin jevnere på alle elevene i klassen og sa: *”Man kan få bukt med at de sterkeste tar ordet hele tida, slik at dette blir jevnere fordelt. Det blir et klassemiljø hvor alle kan ta til seg kunnskap og gi fra seg kunnskap ved bruk av følgesedler.”*



Følgeseddelsystemet hadde som målsetting å utvikle klassemiljøer kjennetegnet av arbeidsro og forutsigbarhet med konsekvente reaksjoner på regelbrudd. Et slikt miljø skaper trygghet og tilrettelegger for forebygging og reduksjon av problematferd. Et godt klassemiljø forutsetter god klasseledelse som sørger for arbeidsro, for å skape gode arbeidsbetingelser, samhold og trivsel i klassen (Nordahl m.fl. 2009, jf. kap.3.2).

**Foreldre.** De foresatte støtter lærernes oppfatning om at det var blitt med ro i arbeidssituasjonen på skolen. Et foreldrepar uttrykte at barna deres mente at følgesedlene ble brukt riktig og at dette førte til mer ro og orden. De hadde selv blitt oppringt på grunn av at barna hadde fått følgesedler. Episodene hadde blitt diskutert hjemme, og barna hadde forstått at foreldrene ikke likte å få slike telefoner. Den ene foresatte sa: ” *Mitt barn mener at følgesedlene bidrar til at elevene respekterer retningslinjer for ro og oppførsel i større grad*”. Foreldrene mente at systemet skapte et bedre arbeidsmiljø, fordi dette fører til at elevene skjerper seg, og at elever ikke får ødelegge over lengre tid uten at dette blir reagert på. De uttalte at miljøet blir bedre med ” *mer ro i klassen og mer kontinuitet i undervisningen*”.

**Elever.** Flertallet av elevene mente at det var blitt bedre arbeidsro i timene. Fem elever brukte uttrykket ” *bedre*”, og en la til følgende ” *...etter at tre eller fire har fått følgesedler*”. En av dem begrunnet bedre arbeidsro med:

” *Det blir bedre, fordi det er som en advarsel, så når du først har gått ned og så kommer opp igjen, så vil man ikke ha en til, og da skjerper man seg. Men man trenger ikke få en for å skjerpe seg*”.

Det var tilstrekkelig bare å vite at man kunne få følgeseddel for å forbedre seg. En annen uttalte: ” *Følgesedlene får folk til å følge med i timen og slutte å prate*”. To mente at følgesedlene ikke har hatt noen betydning, og en mente at det var blitt mer bråk i timen og uttalte: ” *Mer bråk. Det hadde blitt roligere uten følgesedler*”. Imidlertid svarte de samme to elevene på spørsmålet om hva de trodde ville skje hvis skolen sluttet med følgesedlene: ” *Det vil bli mer bråkete, for da er man ikke redd for følgeseddel og regner med at ting blir glemt,*” og ” *Mer bråk og kaos i timene*”.

Selvmodsigelsen kan kanskje forklares med at disse elevene var irriterte da de startet med intervjuet, fordi de nettopp hadde fått en følgeseddel. Irritasjonen kan ha preget holdningen til systemet akkurat da. Dette er et reliabilitetsspørsmål som tyder på at elevenes sinnsstemning kan virke inn på resultatene og føre til tilfeldige målingsfeil.

Om betydning for klassemiljøet mente fem elever at klassemiljøet var blitt klart bedre og begrunnet dette med at det var blitt hyggeligere i klassen, elevene fulgte mer med i timen, og den som bråkte tidligere, bråkte ikke så mye lenger. To uttalte følgende:

*”Klassemiljøet er blitt bedre med følgesedler. Den som lager mest bråk etter at han har fått følgeseddel, vet at andre gang får foreldrene vite det, så de blir stille og bråker ikke like mye som før.”* *”Klassemiljøet er blitt bedre fordi det er blitt stillere.”*

Tre av elevene var uenige og mente at systemet ikke betydde noe for klassemiljøet. En mente at det hadde vært hyggeligere i klassen om skolen ikke hadde hatt følgesedler og relaterte dette til egen opplevelse: *”Det hadde vært hyggeligere om vi ikke hadde hatt følgesedler. Det forstyrrer og går ut over timen. Jeg liker ikke å gå ut av timen og så komme tilbake.”*

Totalt sett tyder resultatene på at både elever og lærere har opplevd at det var blitt mer arbeidsro, som gjenspeilet seg i et bedre klassemiljø. Resultatene fra Elevundersøkelsen i samme periode viser den samme tendensen, men med mindre markert endring (jf. vedlegg 1, figur 1 og 2). Resultatene (figur 1) viser at forstyrrelser av uro og bråk er redusert fra 56,8 % i 2008 til 42,4 % i 2009 ifølge elevenes meninger. Resultatene fra Foreldreundersøkelsen (fig. 2) viser en tendens i retning av bedre ro og orden fra år 2008 til 2009 ifølge foreldrenes meninger. Foreldrene mener at denne forbedringen har fortsatt også til år 2010 (Utdanningsdirektoratet 2010 a). Følgeseddelssystemet var i bruk også i denne perioden.

Resultatene tyder på at det er blitt bedre arbeidsro i klassene og et bedre klassemiljø, fordi problematferd ikke tolereres, men blir reagert på umiddelbart. Forskning viser at forhold som bidrar til problematferd i klassen, er at utagerende elever kan ta seg til rette uten at dette reageres på eller at aggressiv atferd tolereres (Ogden 2009). Lovende tiltak for bedring av problematferd og miljø i klassene, er avhengig av at innsatsen er koordinert på både skolenivå og klassenivå, og at tiltaket følges opp av et samlet personale Ogden (2009, jf. kap. 3.2.2). Prosjektet i undersøkelsen er et skole- og klasseomfattende tiltak som har som formål at det skal følges opp av alle lærerne. Resultatet viste imidlertid at dette ikke alltid forekom.

Både lærere og elever hevdet at klassemiljøet var blitt bedre. Et godt klassemiljø inspirerer til arbeidsinnsats og kunnskapsutvikling. Bø (2000, s. 134) uttaler:

*”Et hvert klassesystem er et dynamisk, sosialt landskap med et støtteklime, når læreren og elevene til sammen har klart å lage en klasseatmosfære preget av vennlighet, solidaritet, hjelp og trygghet”.*

Et klassemiljø som er preget av en trygg og positiv atmosfære, motiverer for innsats og konsentrasjon om faglig aktivitet og forebygger og reduserer problematferd i klasser.

#### 6.2.4 Systemet i fremtiden

**Lærere.** Begge lærerne ga uttrykk for at de ønsket å bruke følgeseddelsystemet i fremtiden, og på spørsmålet om systemet burde være noe annerledes, var svaret kort og godt ”nei”. En uttalte: *”Jeg synes det er bra at følgesedlene er der, og jeg vil at de skal være der”*.

**Elever.** Elevene var også klare på at følgeseddelsystemet måtte fortsette som tiltak mot uro og regelbrudd. En elev mente at det ikke hadde noen betydning om systemet ikke ble brukt videre, men sju av elevene uttalte at det ville bli mer uro og bråk hvis skolen sluttet med systemet. Noen av uttalelsene var som følger:

*”Da vil det bli mer bråk” og ”Elevene kan oppføre seg verre, for da er de ikke redde for å få følgeseddel” og ”Mer bråk og kaos i timene”.*

Positive uttalelser om at systemet burde fortsette i fremtiden, kan tyde på at systemet oppfattes som viktig for læringsmiljøet til elevene. Fem elever var fornøyde med systemet slik det var og ønsket ingen forandring og uttalte: *”Jeg synes det fungerer bra som det er” og ”Ha det som nå”*. To av elevene foreslo at systemet skulle være strengere, med oftere kontakt med foreldrene og strengere regler for utdeling av følgesedler. En elev ønsket en mildere reaksjon, ved at foreldrene ikke skulle bli kontaktet så raskt, og uttalte: *”Hvis man blir sendt ned to ganger, så skal man ikke bli ringt hjem til. Man fortjener en sjanse til”*. Denne uttalelsen tyder på at foreldrenes involvering opplevdes som systemets strengeste element.

**Lærere.** Med tanke på bruk av systemet over lengre tid, ble lærerne spurt om systemet kan innvirke på autoriteten i klassen. En mente at følgesedlene i seg selv ikke tar bort autoriteten til lærerne og sa at lærere vanligvis snakker med elevene uansett, på et senere tidspunkt, og kan da snakke med dem om følgesedlene. Med dette pekte han på at systemet må brukes med pedagogisk forstand og uttalte samtidig: *”Bruker du det riktig, får du ro i klassen”*. Han uttalte:

*”Jeg tror ikke at følgesedler i seg selv tar bort autoriteten. Tvert imot så tror jeg at hvis følgesedler i en klasse blir brukt så samstemt som mulig og med positiv effekt, så*

*vil det heve autoriteten. Men man må bruke dette verktøyet til å få en positiv effekt og ikke si seg fornøyd med at det er sånn passe.”*

Læreren poengterte at følgesedlene må vurderes i tilknytning til de relasjoner en lærer har til elevene i klassen og sa:

*”Hvis du har bra relasjoner i klassen, så er ikke følgesedler et problem. Har du dårlige relasjoner, blir det et problem uansett, og det kan kanskje forsterke manglende autoritet.”*

Den andre læreren hevdet at autoriteten nok ligger et helt annet sted enn akkurat i følgesedlene. Hun sa at følgesedlene tvert imot kunne skape autoritet, fordi lærerne unngikk direkte konflikt med elevene. Systemet fungerer slik at elevene gjør opp for seg etter hvert regelbrudd og er ferdig med saken der og da. Læreren uttalte følgende:

*”Det som er bra, er at man slipper den personlige konflikten mellom lærer og elev som også kan føre til at du mister autoritet. Det gjør at du kan begynne på nytt hver gang og være raus med å begynne på nytt. Eleven kan føle at han kan begynne på nytt når han kommer inn i klasserommet igjen.”*

Forutsetninger for å være en god klasseleder innebærer vilje og evne til å ta en tydelig lederrolle. Det er ønskelig at lærere i dagens skole skal fremstå med autoritet, være en god pedagog, en kunnskapsrik fagperson og en troverdig voksenperson. Det er vanskelig å utøve god klasseledelse uten en slik autoritet (Damsgaard 2007, jf. kap. 4.4). Roland (1995) påpeker at det neppe er mulig å oppnå kontakt og tillit overfor elevene, dersom lærer ikke markerer grensene for det som kan tillates.

En elev svarte at følgeseddelssystemet virker mot sin hensikt, og at det blir mer bråk dersom elevene nekter å gå ut med følgeseddelen. Rektor uttalte i sitt intervju at det hender at elever ikke vil gå ut av klasserommet for å registrere følgeseddelen hos ledelsen. Han uttalte at da skal ikke læreren fortsette undervisningen, men heller hente ledelsen, som hjelp til å ta eleven ut av timen, for å holde på autoriteten til læreren. Det er en umulig oppgave å undervise hvis en elev boikotter og demonstrerer for klassen at læreren ikke er lederen. Rektor hevdet at det er viktig at disse situasjonene brukes som eksempler for å demonstrere at det er læreren som er autoriteten i klassen. Rektor eller ass. rektor skal i disse tilfellene hente eleven i klassen og samtidig gjøre det klart at det er læreren som bestemmer.

Målet er at systemet skal kunne fungere som et verktøy som læreren kan bruke for å utøve autoritet i klasserommet. Det er av stor betydning å ha god kontroll i klasserommet, og de viktigste målsettingene i god klasseledelse er:

*”Å skape arbeidsro som er tilpasset læringsaktivitetene, å fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, å skape samhold og trivsel i klassen og å stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner”*( Nordahl m.fl. 2009, s.122).

God klasseledelse handler om å gi elevene muligheter til å konsentrere seg, tenke, lytte og arbeide i fred. Forstyrrelser og uro er faktorer som reduserer kvaliteten på klasseledelsen og undervisningen i timene (ibid jf. kap.4.4).

## 7. Oppsummerende drøfting i økologisk systemperspektiv

Det overordnede målet med prosjektet var å skape bedre arbeidsforhold for elever og lærere, for å forbedre skoleprestasjonene til elevene. Både lærere og ledelsen opplevde at klasseledelse var en stor utfordring i forhold til arbeidsro. Rektor, som var idéskaper og initiativtager til systemet uttalte:

*”Målet med hele prosjektet, dvs. utviklingsarbeidet rundt klasseledelse, var ro og orden i arbeidssituasjonen til elevene. Uro er en stor tidstyv som hindrer læring. Bråk og avvik i timen hindrer gode resultater”.*

I hvilken grad skoleprestasjonene vil forbedres etter en tids bruk med følgeseddelssystemet, kan være interessant å undersøke i fortsettelsen, men er ikke en del av denne oppgaven. Prosjektet ble igangsatt for alle elever på skolen, og ifølge Bronfenbrenner’s økologiske systemteori, er det viktig at alle berørte parter inkluderes i et slikt prosjekt.

*“An analysis of the microsystem must take into account the full interpersonal system operating in a given setting. This system will typically include all the participants present and involve reciprocal relations between them.” (Bronfenbrenner 1979, s. 66.)*

Alle parter i skolen ble involvert i gjennomføring av systemet, både elever, lærere, ledelsen og foreldrene.

### 7.1 Resultatene i lys av Bronfenbrenners systemteori

Resultatene fra undersøkelsen bekrefter at det var mye uro og regelbrudd i klassene ved starten av prosjektet og dokumenterer at det ble utdelt 96 følgesedler i løpet av en måned. Dette betyr at undervisningen var blitt forstyrret dobbelt så mange ganger som dette (192 ganger) i løpet av måneden, for alle som fikk følgesedler hadde først fått en advarsel på grunn av uro før de fikk den første følgeseddelen. Både lærere og ledelsen brukte mye tid på å håndtere problematferd, både i klassene og i friminuttene.

I Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv beskrives menneskenes forhold til omgivelsene, og hvordan de kontinuerlig påvirker hverandre i et gjensidig samspill. Utvikling forstås som personens utvikling av begrepsoppfatning av det økologiske miljøet og personens forhold til dette (Bronfenbrenner 1979). I et slikt perspektiv er det lite hensiktsmessig å forstå problematferd i skolen som resultat av egenskaper hos den enkelte. Heller ikke kan problematferd forstås som resultat av ensidig direkte påvirkning fra miljøet. Problematferd

kan bedre forstås som ubalanse i en persons økosystem, som er et interaksjonsproblem mellom individet og systemet (Klefbeck og Ogden 2003). Uro og regelbrudd på skolen forstås da som et problem i samspillet mellom elevene og skolen, ifølge Bronfenbrenners systemteori. Problematferd på skolen kan med andre ord forklares som manglende samsvar mellom elevens og skolens forventninger til innsats og atferd. I samspillet mellom elever, lærere og elevene imellom, kan problematferd enten forebygges, reduseres eller forsterkes (Klefbeck og Ogden 2003).

I et individ perspektiv har forståelsen av elever med problematferd sitt utspring i antagelsen av at eleven selv er hovedårsaken til problemet. Utgangspunktet for planlegging og gjennomføring av tiltak, blir ifølge denne tradisjonen, først og fremst rettet mot eleven selv og de problemene som eleven opplever, og ofte med det resultat at eleven blir stemplet og får tildelt rollen som ”taper” eller ”problemelev” (Nordahl m.fl. 2009, Overland 2007).

Prosjektskolen har ifølge systemperspektivet ikke gått i den økologiske ”fellen” å påføre noen elever en negativ rolle i arbeidet med å gjenvinne balansen, men har satset på å endre interaksjonen mellom elevene og skolesystemet. Følgeseddelsystemet ble igangsatt i et samspill mellom elever, lærere, ledelse og foreldre, og resultatet kan tyde på at balansen i interaksjonen mellom elevene og skolesystemet i forhold til problematferd, er forbedret etter at systemet ble innført.

## **7.2 Bruk av følgeseddelsystemet for samlet elevgruppe**

Lærerne ved skolen startet med å bruke følgesedler som en samstemt reaksjonsform ved uro og regelbrudd i undervisningen for alle klassene ved skolestart høsten 2008. Ett år etter viste resultatet at antall følgesedler var betydelig redusert, som tyder på at det var blitt mer ro i undervisningen. Bronfenbrenner (1979) beskriver i sitt økologiske system, at utvikling skjer som i et dynamisk samspill mellom aktørene i miljøet. I følgeseddelsystemet ble lærere, elever og ledelse pålagt faste oppgaver og roller, og gjennomføringen foregikk ved at partene utførte sine oppgaver i et samspill. I et økologisk systemperspektiv planlegges tiltak ut fra et mangfold av strategier, etter en pragmatisk vurdering av situasjonen. Både sosiale læringsteoretiske, kognitive og psykodynamiske strategier vil kunne anvendes, for å bedre situasjoner i miljøene. Tiltakene bør ha LEON-prinsippet som utgangspunkt, som betyr lavest effektive omsorgsnivå (Overland og Nordahl 2001, Klefbeck og Ogden 2003). I klasser med problematferd betyr dette at tiltakene tar utgangspunkt i samspillet mellom de berørte aktører i klassene, der aktivitetene foregår. Prosjektet jeg undersøkte ble iverksatt med konkrete tiltak

der problematferden foregikk og der både elever og lærere arbeider i interaksjon med skolesystemet.

Systemteori dreier seg om at problemer ikke kan løsrives fra den sammenhengen den befinner seg i, og at de berørte personer er i interaksjon med ulike fysiske og sosiale systemer Bronfenbrenner (1979). Økologisk tilnærming til problemer er ikke så opptatt av å finne årsakene, men er opptatt av løsninger og prøver å finne disse gjennom samspillet med omgivelsene (Bø 2000). Med innføring av følgeseddelsystemet ble der satt i gang en prosess med å redusere uro og regelbrudd i interaksjon med alle parter på skolen. Bronfenbrenner hevder at det er i interaksjon med andre at mennesket utvikler seg:

*“Development never takes place in a vacuum; it is always embedded and expressed through behavior in a particular environmental context.”* (Bronfenbrenner 1979, s. 27).

Bronfenbrenner skriver at alle individer i et sosialt system er påvirket og påvirkes gjensidig, og at det er relasjonen mellom individene som knytter dem sammen. Han skriver:

*“A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another”* (Bronfenbrenner 1979, s. 56).

Gode relasjoner mellom alle parter i skolesystemet støtter opp om utvikling av et godt klassemiljø (Bø 2000). Resultatet i undersøkelsen viste at elevene fikk et bedre klassemiljø og mer ro til å arbeide og dermed bedre muligheter til å samarbeide på en positiv måte i en rolig atmosfære. Et godt klassemiljø gir grunnlag for å utvikle gode relasjoner elevene imellom. Lærerne brukte mindre tid på å håndtere regelbrud og fikk mer tid til faglig arbeid sammen med elevene, som bidrar til utvikling av positive relasjoner mellom elev og lærer.

### **7.2.1 Bruk av følgeseddelsystemet for gutter og jenter**

Drøfting av kjønnsforskjeller er ikke et ledd i denne undersøkelsen, men siden resultatene viste at guttene reduserte antall følgesedler mer enn jentene etter ett års bruk med følgeseddelsystemet, ønsker jeg å vurdere dette noe. Ved starten av prosjektet hadde guttene nesten tre ganger så mange registrerte følgesedler, som kan tyde på at guttene viste problematferd på skolen oftere enn jentene. Ifølge økologisk systemperspektiv er det samspillet og helheten i miljøet som skaper problemene og ikke kun egenskaper hos eleven. Bronfenbrenner hevder følgende:

*“To be specific, the principle asserts that behavior evolves as a function of the interplay between person and environment”.* (Bronfenbrenner 1979, s. 16).



Ifølge utsagnet ovenfor utvikles atferd som en funksjon av samspillet mellom personen og miljøet. Et økologisk system er i balanse når det er preget av harmoni og likevekt mellom personene og miljøet. Problematferd som oppstår i elevenes møte med skolen, er et tegn på ubalanse i skolesystemet (Overland og Nordahl 2001). Resultatet kan tolkes som om det var større ubalanse i samspillet mellom guttene og skolesystemet enn mellom jentene og skolen, da undersøkelsen startet. Resultatet tyder på at balansen ble forbedret mer for guttene enn for jentene, men forskjeller mellom kjønnene er fremdeles til stede etter ett år.

### **7.3 Brukernes erfaringer med følgeseddelsystemet**

Bronfenbrenner hevder at for å studere og forstå barns utvikling, bør man studere barn i de naturlige miljøene de hører hjemme i. Det vesentlige i barns utvikling og atferd, er hvordan barna oppfatter omgivelsene og ikke den objektive virkeligheten. Studiene bør dermed sette søkelyset på samspillet mellom barnet og faktorene i omgivelsene, slik de forekommer i sine naturlige situasjoner (Bronfenbrenner 1979). I dette prosjektet samspiller elever, lærere og ledelsen i skolehverdagen om å forbedre læringsmiljøet i klassene.

#### **7.3.1 Om bruken av følgeseddelsystemet**

Begge lærerne var positive til følgeseddelsystemet og sa at de brukte mer tid på det faglige arbeidet og mindre tid på uro og regelbrudd etter innføring av systemet. Flertallet av elevene som ble intervjuet var positive til systemet og opplevde det som et rettferdig tiltak mot bråk og uro i klassen. Både elever og lærere hadde samtidig noen kritiske synspunkter, som dreide seg om at systemet ble praktisert noe ulikt, og at ikke alle lærerne brukte systemet konsekvent. Uttalelsen tyder på at følgeseddelsystemet ikke er helt enkelt å gjennomføre. Økologisk tenkning tar utgangspunkt i en sammensatt problemforståelse og er kritisk til forenkling av problemer. Tenkningen tar hensyn til at de sammenhenger som skaper og opprettholder problemer og løsninger, er sammensatte som et nettverk av strukturer (Bronfenbrenner 1979).

*“The ecological environment is conceived as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls. (Bronfenbrenner 1979, s. 3)*

De to foreldreparene mente at systemet bidro til at elevene respekterte retningslinjene for ro og orden i større grad enn tidligere og poengterte at følgesedlene måtte brukes i de rette situasjonene og ikke på ”småting”. I økologisk systemperspektiv gjennomføres tiltak mot problematferd i klasser ved å forandre eller etablere normer eller regler, som gjelder for alle parter i systemet. Følgeseddelsystemet involverer alle parter i skolesystemet, inkludert

foreldrene. Den økologiske tilnærmingen legger vekt på hvordan miljøene som helhet tar del i barnas utvikling og oppdragelse (Overland og Nordahl 2001). Bronfenbrenner (1973, s. 133) fokuserer på barna som en gruppe i større grad enn på individet: *"Vi må kort sagt bruke gruppekraftene mer effektivt i fostringen av menneskelig utvikling."* Han hevder videre:

*"Muligheter i klassegruppa er et av de mest lovende og minst utnyttede områdene når det gjelder å frambringe en adferdsforandring. Den kan fremmes direkte ved at det innen klassen blir skapt den typen sosiale situasjoner hvor disse prosessene trives. Dette innebærer læring ved hjelp av modeller, forsterking, gruppetilknytning, arbeide for overordnede mål, osv."* (Bronfenbrenner 1973, s. 133).

Følgeseddelsystemet er rettet mot klassen og utviklet med formål å forbedre atferden, for både den enkelte elev og for klassen som gruppe. I systemperspektivet blir en elev alltid betraktet som en del av et helhetlig klassesystem (Bø 2000).

### **7.3.2 Arbeidsro og klassemiljø**

Både elever og lærer opplevde at det var blitt mer ro i klassene etter at følgeseddelsystemet ble tatt i bruk. Lærerne kunne bruke tiden på læring og undervisning og mindre tid på konflikter og uro, og de mente at klassemiljøet var blitt bedre. En elev uttalte: *"Det blir bedre, fordi det er som en advarsel....man vil ikke ha en til, og da skjerper man seg"*. Denne uttalelsen viser til at systemet sannsynligvis fungerer ifølge hensikten, og at følgesedlene ikke oppleves som en straff, men som en reaksjon på regelbrudd og en motivasjon til å forbedre oppførselen. Ifølge rektor er dette i tråd med målet, om at følgesedlene er en rituell markering av at elevens oppførsel er uakseptabel i klasserommet. Foreldrene hadde det samme inntrykket om at det var blitt mer ro og orden i klassene og at arbeidsmiljøet var blitt bedre.

Bronfenbrenner hevder at det er viktig med normer og atferdsmønstre og skriver:

*"For å bli fullt utviklede mennesker, trenger de unge ikke bare å tilføres faktiske kunnskaper, men også normer og atferdsmønstre som er nødvendige for å leve i et samarbeidende samfunn"*. (Bronfenbrenner 1973, s. 136 )

Tiltak mot problematferd bør ifølge økologisk systemperspektiv konkretiseres tydelig for alle berørte parter og ha klare avgrensninger om hvem som skal gjøre hva, når, sammen med hvem og i hvilke situasjoner (Overland og Nordahl 2001). Konsekvensene for uro og regelbrudd i prosjektet mitt er enkle å forstå og å gjennomføre, de står i et rimelig forhold til regelbruddene og er godt kjent for alle. Arbeidsfordelingen mellom partene var klar; elevene lærte ordensreglene og fikk ansvar for å følge dem, lærerne lærte seg følgeseddelsystemet, utfylling av skjemaene og ble enige om å benytte dem ved alle forstyrrelser og regelbrudd i

klassene, ledelsen ble enig om de faste rutinene som skulle følges når elevene kom med en følgeseddel, og foreldrene måtte møte på skolen når de ble innkalt.

En klasse med liten grad av forstyrrelser, er sannsynligvis en klasse preget av trivsel og konsentrasjon, og kan karakteriseres som en klasse i balanse Et økologisk system som er i balanse er ifølge Overland og Nordahl (2001):

*” preget av harmoni og likevekt der alle elementer er avstemte i forhold til hverandre og samtidig inngår som integrerte deler av helheten ”* (Overland og Nordahl 2001, s.32).

Resultatene i undersøkelsen tyder på at klassene har nærmet seg en slik balanse mer enn tidligere, ved at konfliktnivået og uro ser ut til å være redusert. Forskjellige symptomer som generell uro, mangel på konsentrasjon, redusert trivsel, utrygghet m.m. er vanlige kjennetegn på at klassesystemer er i ubalanse, ifølge økologisk systemperspektiv (ibid). Men symptomene kan også være mer spesifikke og være knyttet til en eller flere enkeltelever, som betegnes som symptombærere. Dette er elever med problematferd som forstyrrer undervisningen og som medvirker til ubalanse i klassen (Overland og Nordahl 2001).

Det økologiske systemperspektivet legger vekt på helheten og sammenhengen i barns utvikling og oppvekst. Menneskets utvikling er et produkt av interaksjonen mellom mennesket og dets omgivelser og skjer som i et dynamisk samspill (Bronfenbrenner 1979). I dette perspektivet ble det satt i gang tiltak mot problematferd i forsøk på å endre interaksjonen mellom elever og skolen. Følgeseddelssystemet involverte alle parter i skolen i et samspill, med formål å forbedre arbeidssituasjonen for alle. Resultatet var positive ett år etter at tiltaket startet, og lærere og ledelsen har planer om å fortsette å benytte følgeseddelssystemet i tiden som kommer.

## **7.4 Avsluttende oppsummering**

Problemstillingen i oppgaven dreier seg om å undersøke om et system for registrering og konsekvent håndtering av uønsket atferd innvirket på uro og regelbrudd i en ungdomsskole. Prosjektet tar utgangspunkt i elevenes rettigheter angående et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, kap. 9a, 1998).

Det ble brukt både en kvantitativ og en kvalitativ metode, for å belyse problemstillingen. Resultatene fra den kvantitative delen av undersøkelsen viste at det ble utdelt betydelig færre følgesedler i alle fire forsøksklassene, etter ett års bruk med følgeseddelssystemet enn ved oppstarten, som tyder på at det er blitt mer arbeidsro i klassene etter innføring av systemet.

Resultatene viser størst reduksjon av følgesedler i klassen med størst uro, som peker på at de mest urolige elevene reduserte uro og regelbrudd mest, etter at følgeseddelsystemet ble tatt i bruk.

Resultatene fra den kvalitative delen viste at elevene hovedsakelig var positive til følgeseddelsystemet, fordi de mente at dette førte til mer arbeidsro og bedre klassemiljø, selv om elevene personlig opplevde det som negativt å motta følgesedler. De opplevde at regelhåndhevelsen i systemet var rettferdig, og at sanksjonene var greie å forholde seg til, selv om det var noe uenighet om hvor mildt eller strengt systemet burde håndheves. De mente at skolen måtte fortsette å bruke følgeseddelsystemet, fordi det ville bli mer bråk og uro i klassene dersom dette ikke ble benyttet.

Lærerne uttalte at det var blitt mer ro i klassene, og at følgeseddelsystemet er et godt system for å håndtere uønsket atferd i klassene. De mente at ledelsen har lyktes med å gi lærerne et redskap til bruk i arbeidet med klasseledelse og å skape bedre læringsbetingelser. Lærerne hevdet at de fikk mer tid til det faglige arbeidet, og at de ikke behøvde å tenke så mye på atferd og orden lenger. De mente i tillegg at følgesedlene er en styrke for autoriteten til læreren som klasseleder. Foreldrene var fornøyde med bruk av systemet, og mente at dette førte til et bedre arbeidsmiljø, fordi det ble mer ro i klassene og bedre kontinuitet i undervisningen.

Det kan være flere årsaker til at det ble en merkbar reduksjon av uro og regelbrudd og forbedring av klassemiljøet ved skolen etter ett år. Bruk av andre systemer for å skape arbeidsro ble til en viss grad brukt i tillegg, og interessen for å benytte et nytt system, kan også ha innvirket på resultatet. I tillegg knytter det seg usikkerhet til hvordan klassereglene ble tolket i ulike situasjoner og hvor likt og konsekvent lærerne brukte følgeseddelsystemet. Alt tatt i betraktning tyder likevel mye på at følgeseddelsystemet er en sterk medvirkende årsak til forbedring av ro og orden på skolen ett år etter at systemet ble tatt i bruk.

*”Til kamp mot urokråkenes tidstyveri”* lød en overskrift i en artikkel i Verdens Gang (Fange 2008). Statsminister Stoltenberg kommenterte artikkelen og uttalte at elevene kan miste så mye som et helt skoleår, som følge av bråk og uro, og lovet tiltak mot tidstyveriet. Året etter ble det igangsatt et femårig satsningsprosjekt av Utdanningsdirektoratet for å bedre læringsmiljøet i skolen – *”Bedre læringsmiljø 2009 -2014”* (Utdanningsdirektoratet 2009, jf. kap.3.2.1). Utdanningsdirektoratet tilbyr nå veiledere og praktisk verktøy som hjelper skolene

i arbeidet med å fremme et bedre læringsmiljø. Det påpekes at på skoler hvor det er ro og lite atferdsproblemer har elevene bedre læringsutbytte. Ifølge direktoratet er de viktigste faktorene i et godt læringsmiljø: *God klasseledelse og skoleledelse, et godt samarbeid mellom skole og hjem og positive relasjoner mellom lærere og elever*. Til hver av disse er det beskrevet mange kjennetegn som redegjør for hovedfaktorene (Udir 2009, Læringsmiljø).

Ett av kjennetegnene i *god klasseledelse*, dreier seg om å utarbeide regler og håndheve disse konsekvent. Et annet i *god skoleledelse*, er at det legges vekt på at skolen har et entydig ordensreglement med kjente konsekvenser som følges opp i praksis. I systemet med følgesedler, som skoleledelsen tok initiativ til og bidro aktivt til i gjennomføringen av, er forutsigbar og konsekvent håndhevelse av klasseregler sentralt. I *et godt samarbeid mellom skole og hjem*, er ett av kjennetegnene at lærerens, foreldrenes og elevenes forventninger til hverandre, er tydelige og forstått av alle parter. I følgeseddelsystemet er foreldrene en viktig part i gjennomføringen av prosjektet, som er blitt godt informert om klasseregler og konsekvensene ved uro regelbrudd. I *positive relasjoner mellom lærere og elever*, er det påpekt i ett av kjennetegnene at lærer og elev har lik forståelse av hvilken sosial kompetanse som blir etterspurt og verdsatt. I følgeseddelsystemet er det klare og enkle klasseregler, som beskriver hvilken elevatferd som er akseptert på skolen (Udir 2009, Udir 2011).

Ifølge Utdanningsdirektoratet kreves et mangfold av tiltak for å utvikle et bedre læringsmiljø (Udir. 2009). I følgeseddelsystemet arbeides det med alle tre ovennevnte viktige faktorer som belyser et godt læringsmiljø, men ikke med alle kjennetegnene som beskriver miljøet. Systemet fokuserer på de kjennetegn som omhandler arbeidsro og konsekvent og forutsigbar regelhåndhevelse. Det totale læringsmiljøet på skolen omfatter mange flere områder av elevenes skolesituasjon, og i dette perspektivet må det en større og mer omfattende satsning til enn mitt prosjekt, før det kan forventes en forbedring av elevenes totale læringsmiljø. Rektor ved prosjektskolen uttalte i intervjuet, at bråk og uro er en stor tidstyv som hindrer læring. Ledelsen innførte følgeseddelsystemet som et verktøy til hjelp for å redusere uro og regelbrudd i klassene, og belønningen skulle være å få et bedre læringsmiljø. Resultatet i undersøkelsen tyder på at elevene har fått et noe bedre læringsmiljø, vedrørende den delen av miljøet som angår ro og orden i klassen.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at følgeseddelsystemet har klare forbedringspotensialer. Først og fremst gjelder dette større enighet og mer konsekvent bruk av systemet blant alle lærerne

på skolen. Det er viktig at elevene opplever at systemet blir brukt likt, rettferdig og forutsigbart for alle og i alle timer på skolen, dersom et slikt felles system for håndtering av uro og regelbrudd skal fungere godt (Ogden m.fl. 2009). Beskrivelsene av regelbrudd og lærernes felles forståelse av de enkelte regelbrudd, kan forbedres ytterligere. Dette er et spørsmål om skolering, om trening og coaching av lærere og ledelse. Jeg ser for meg supervisjon i klasserom, rollespill på seminarer og mer omfattende dokumentasjon, som de viktigste hjelpemidlene. I tillegg kan klassereglene tydeliggjøres og presiseres ytterligere, slik at de ikke gir rom for fortolkning. Lærerne påpekte at utfylling av skjemaene kunne ta litt lang tid. Utformingen og den praktiske bruken av systemet kan nok bli bedre. I fremtiden, med utvidet bruk av digitale hjelpemidler, vil det kunne skapes andre muligheter for raske og presise registreringer av uro og regelbrudd.

Videre interessant forskning kan være å følge en skole som bruker følgeseddelsystemet over lengre tid, og å undersøke hvordan systemet fungerer etter flere års bruk, om reduksjon av uro og regelbrudd fortsetter og om systemet har noen virkning på eventuelt forbedring av skoleprestasjonene? I tillegg kan det være en idé å utvide følgeseddelsystemet til å omfatte et belønningssystem for gode klasseresultater, eller å foreta andre endringer og å prøve ut disse i noen klasser.

*Ro og orden i klasserommet* som ledd i arbeidet med klasseledelse og utvikling av godt læringsmiljø, er stadig pekt på som en av de mest sentrale faktorer som grunnlag for god læring i norske skoler. Senest ble dette uttalt av Thomas Nordahl og undervisningsminister Kristin Halvorsen i et TV- intervju 23. januar 2011. Fire dager før innlevering av denne masteroppgaven ble det lagt fram en ny stortingsmelding om ungdomstrinnet (St.meld. nr. 22, 2010-2011) der et sentralt område er klasseledelse og læringsmiljø. Departementet vil videreutvikle prosjektet ”*Bedre læringsmiljø*”, som beskrevet ovenfor, og prioritere satsing på klasseledelse, læringsmiljø og atferd. Det vil innføre et 5-årig skolebasert program for kompetanseutvikling i klasseledelse på ungdomstrinnet og opprette et senter for læringsmiljø og atferdsforskning (ibid). Mye tyder på at vår målsetting med bruk av følgesedler både er hensiktsmessig og aktuell i dagens skole. Oppgaven min har fokus på atferd i skolen og er et prosjekt som tok St.meld. nr. 31 (2007-2008) på alvor. Dette er et tiltak med konsekvent grensesetting som setter krav til elevenes oppførsel, for å skape et godt læringsmiljø preget av ro og orden.

## Litteraturliste

- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. og Söderström, A. (2007): *Evaluering av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling"*. Fafo og Karlstad Universitet. <http://www.udir.no>. 3.11.2010.
- Boleman, L og Deal, T (2004): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bergkastet, I., Dahl, L., Hansen, K.A. (2009): *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse* Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, I (2000): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. og Schiefloe, P. M. (2007): *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bronfenbrenner, U. (1973): *Barn i to verdener: USA og Sovjet. En sammenligning av barneoppdragelsen i de to landene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.
- Damsgaard, H. L. (2007): *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Damsgaard, H.L. (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: KUF
- Det kongelige kunnskapsdepartement: St.meld. nr. 22. *Motivasjon – Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet* (2010 -2011). Oslo <http://www.regjeringen.no>. 30.04.2011
- Det kongelige kunnskapsdepartement: St.meld. nr. 31. *Kvalitet i skolen*. (2007-2008). Oslo
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2006): *Kunnskapsløftet*. <http://www.regjeringen.no>. 2.10.2010
- Det kongelige kunnskapsdepartement (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. <http://www.lovdato.no>. 2.10.2010
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement: St.meld. nr. 30. *Kultur for læring*. (2003-2004). Oslo
- Ekeberg, T.R. og Holmberg, J.B.( 2001): *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elliot, S.N. and Gresham, F.M. (1993): Social skills intervention for children. *Behavior Modification*, 17(3), (p. 287 -313)

- Evenshaug, O. og Hallen, D. (1992): Barne og ungdomspsykologi. Oslo: Gyldendal forlag
- Fange, P. Ø. (2008): *Til kamp mot urokråkenes tidstyveri*. VG NETT, 12.02. 2008.  
<http://www.VG.no>
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Grønmo, S. (2007): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. I Holter og Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holter, H. (2007): *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I Holter og Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannesen, A., Tufte, P., A., Kristoffersen, L. (2007): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kjernsli, J., Lie, S., Olsen, V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier?*  
[http://www.pisa.no/Dokumentar/kortrapport\\_2003.pdf](http://www.pisa.no/Dokumentar/kortrapport_2003.pdf)
- Klefbeck, J. og Ogden, J.(2003): *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T., A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Lund T. (2002 a): *Kvasi-eksperimentelle design*. I Lund, T. (red.), Kleven, T., A., Kvernbekk, T., Christoffersen, K., A. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Lund, T. (2002 b): *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I Lund (red.), Kleven, T., A., Kvernbekk, T., Christoffersen, K., A. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Munthe, E. and Thuen, E. (2009): Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol.15, No. 5, October 2009, 563-578.
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): (Sekretariatsleder: Helene Ingjerd). [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no). Sist oppdatert 28.mai 2010.
- National Center for Health Marketing, Hahn et.al. (2007): Effectiveness of Universal School-Based Programs to Prevent Violent and Aggressive Behaviour. A Systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, Volume 33, Number 2S, 114-129.
- Norges Forskningsråd (1998): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker*. Ekspertuttalelse etter konferansen 18.-19.sept. 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende. Oslo: Norges forskningsråd.



- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., Tveit, A. (2009): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A.-K. (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2 -2008. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: NOVA
- Nordahl, T. (2004): *Læringsmiljø og problematferd*. Spesialpedagogikk, 4, 14-24.
- Ogden, T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal
- Ogden T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø*. Rapport 1998. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. og Sørli, M.A. (2001): Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk Psykologi*, 3, (209-222).
- Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Overland, T. og Nordahl, T. (2001): *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring. ISBN 82-91363-14-7
- Roland, E., Bru, E., Idsøe, T. (2005): *Atferdsvansker er redusert*. Senter for atferdsforskning. Universitetet i Stavanger
- Roland, E. (1995): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag
- Skårbrevik, K., J.(1996): *Spesialpedagogikkens tiltak på dagsorden*. Evaluering av prosjekt "Omstrukturering av spesialundervisning". Forskningsrapport nr. 14. Møreforskning Volda.
- Sørli, M.-A.(2000): "Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus". Oslo: Praxis Forlag
- Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Rapport 12 a. Oslo: NOVA
- Sørli, M.-A. (1998): *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosial kompetanse og selvoppfatning*. Rapport 12c-98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Veileder til opplæringsloven kap. 9a – elevens skolemiljø*: [http://www.skolenettet.no/upload/Moduler/LOM/veileder\\_-\\_opplaeringsloven\\_9a.pdf](http://www.skolenettet.no/upload/Moduler/LOM/veileder_-_opplaeringsloven_9a.pdf). 17.01.2011
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Læringsmiljø*. <http://www.udir.no/Tema/Laringsmiljo>. 25.03.2011

Utdanningsdirektoratet (2010 a): Elevundersøkelsen 2010 - en analyse av resultatene. <http://www.udir.no>. 08.02.011

Utdanningsdirektoratet (2010 b): Notat vedrørende resultater om mobbing, uro og diskriminering i Elevundersøkelsen. <http://www.udir.no>. 11.02.2011

Utdanningsdirektoratet (2010): Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Publisert 28.07.2010. <http://www.udir.no/LK06> 02.10.2010

Utdanningsdirektoratet (2011): Hva kjennetegner et godt læringsmiljø? <http://www.udir.no>. 10.02.2011

Wilson, S., J. and Lipsey, M., W. (2007): School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, Volume 33, Number 2S, 130 -143.

## Vedlegg 1:

## Elevundersøkelsen.

**Indikator: Andel elever som blir forstyrret av at andre elever lager uro og bråk i arbeidsøktene**

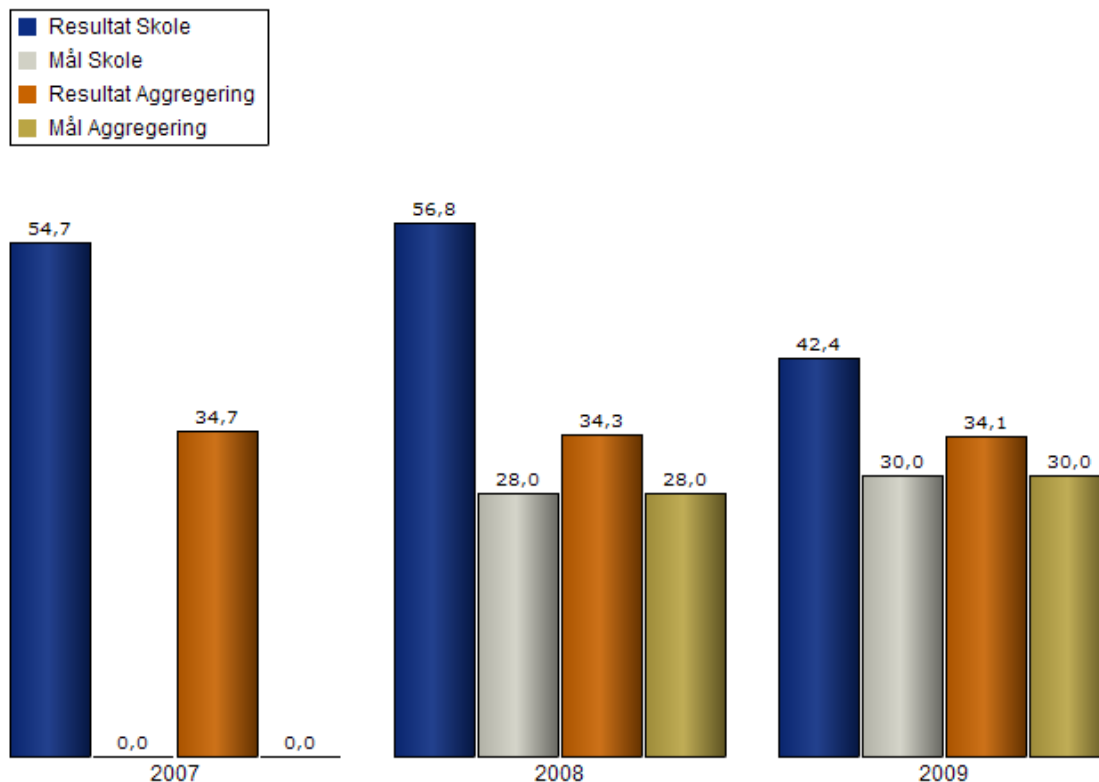


Fig 1: Søylen ytterst til venstre i hver undersøkelse viser andel elever som ble forstyrret av bråk og uro i prosjektskolen i årene fra 2007 – 2009.

**Foreldreundersøkelsen: "I hvilken grad er det ro og orden i klassen ditt barn går i?"**

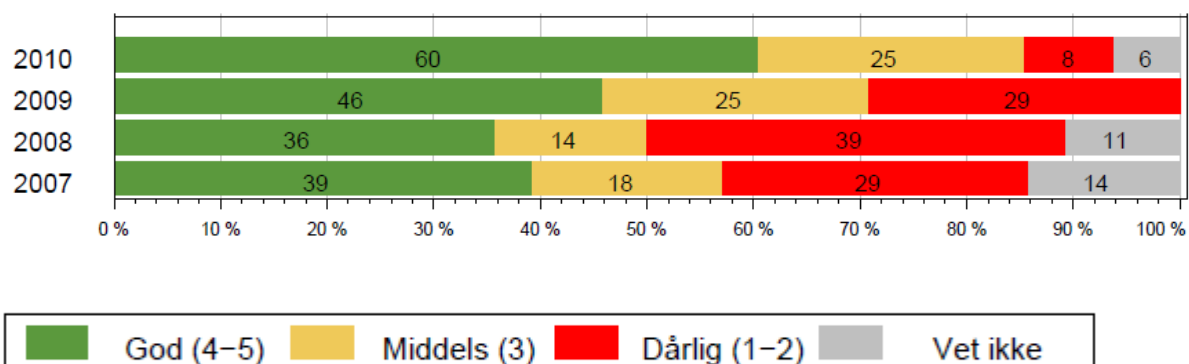


Fig.2: Diagrammet viser foreldrenes meninger om grad av ro og orden i prosjektskolen i årene fra 2007 – 2010.

Vedlegg 2: **Følgeseddel**

**Informasjon** (fylles ut av lærer)

Lærer	Fag	Dato	Kl
-------	-----	------	----

Elevnavn	Klasse
----------	--------

**Overtredelse**

Ordrenekt	
Gjentatte advarsler	
Språkbruk	
Vold	
Annet	

**Kommentarer**

**Mottaker** (fylles ut av ledelsen)

Navn	
Klokkeslett	
Fødselsdato elev	

**Hva er gjort**

Samtale	
Ringt hjem	
Brev hjem	
Ny avtale	

Vedlegg 3: **Intervju med rektor.**

**Spørsmål:**

1. Kan du fortelle hvordan følgeseddelsystemet ble opprettet?
2. Hva var målet med å opprette dette systemet, dvs. hele prosjektet?
3. Følgeseddelsystemet vil kunne kritiseres, fordi det bruker kun straff som reaksjon. Selve følgeseddelen er en straffereaksjon, og der er ingen belønning for å unngå å få følgeseddel. Nyere forskning sier at man skal belønne god atferd og overse dårlig. Hva tenker du om dette?
4. Noen kan hevde at dette systemet kan påvirke autoriteten til læreren, dvs. at bruk av følgesedler kan redusere autoriteten til klasselæreren. Hva tenker du om dette?
5. Har du noen tanker om læreren som en tydelig leder i forhold til å bruke denne makten som følgeseddelsystemet gir?
6. Kan du beskrive systemet rent teknisk?
7. Kan du som avslutning si noe om bruk av følgeseddelsystemet i forhold til f. eks. fordeler, ulemper, felles system for alle kontra individuelle tiltak, eller andre tanker du har om bruk av systemet?

## Vedlegg 4:           **Intervju med elever**

### **Spørsmål:**

1.     Har du fått følgesedler?
  - 1a)   Hvis ja - hvor mange har du fått?
  
2.     Hvordan opplevde du å få følgesedler for regelbrudd eller dårlig oppførsel i timene?
  
3.     Snakker du med vennene dine om følgesedlene? Hvis ja, hva mener de om følgesedlene?
  
4.     Har du diskutert bruk av følgesedlene med foreldrene dine, og i så fall hva mener de om disse?
  
5.     I hvilken grad synes du bruk av følgesedler har ført til bedre eller dårligere arbeidsro i klassen din?
  - 5a)   Hva tror du følgesedlene kan bety for klassemiljøet?
  
6.     Hvis skolen skal fortsette med å bruke følgesedlene i framtiden, synes du at noe burde være annerledes? I så fall på hvilken måte?
  
7.     Hva tror du vil skje hvis skolen slutter å bruke følgesedlene?
  
8.     Hva synes du om lærernes måte å bruke følgesedlene på?
  - 8a)   Synes du lærerne bruker følgesedlene for mye eller for lite, og eventuelt hvorfor?

## Vedlegg 5:           **Intervju med lærere**

### **Spørsmål:**

1.     Hva synes du er positivt ved bruk av følgeseddelsystemet for regelbrudd og uønsket atferd på skolen?
  
2.     Hva synes du er negativt ved bruk av følgeseddelsystemet?
  
3.     Hvordan opplever du den praktiske bruken av følgesedlene for uro og regelbrudd i daglig arbeid?
  
4.     Hvordan har bruken av følgesedler påvirket tidsbruken på elever med uønsket atferd?
  
5.     På hvilke måter opplever du at systemet med følgesedler påvirker klassemiljøet?
  
6.     Kan du tenke deg å fortsette med å bruke følgesedlene i fremtiden?

I så fall synes du at noe av systemet burde vært annerledes og på hvilken måte?

## Vedlegg 6:           **Intervju med foreldre**

### **Spørsmål:**

1. Har du blitt oppringt fra skolen pga av at din sønn/datter har fått 2 følgesedler på samme dag?
2. Hva mener du om bruken av følgeseddelsystemet for regelbrudd og uønsket atferd på skolen?
3. Har dere snakket sammen i familien om skolens praksis med bruk av følgeseddelsystemet? I så fall hvordan opplever du at ditt barns oppfatning er om bruken av følgesedler?
4. Hva tror du din sønn/datter mener om bruken av følgeseddelsystemet generelt, som system for håndtering av uro og regelbrudd?
5. Tror du at dette systemet kan føre til et bedre klassemiljø for elevene? Hvorfor kan det gjøre det eller hvorfor ikke?
- 5 a). Hva tror du at bruk av følgeseddelsystemet kan bety for klassemiljøet på andre måter?
6. Har du diskutert dette systemet med andre foresatte? I så fall hva opplever du er oppfatningen blant disse om bruk av følgesedler for uro og regelbrudd?



